

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA DA LEITURA EM ALUNOS DO 2.º CICLO:  
METAS CURRICULARES PARA A VELOCIDADE DA LEITURA**

**João Miguel Baptista de Sousa**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA DA LEITURA EM ALUNOS DO 2.º CICLO:  
METAS CURRICULARES PARA A VELOCIDADE DA LEITURA**

**João Miguel Baptista de Sousa**

**Dissertação orientada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Dulce Gonçalves**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

*O sucesso e o fracasso do desempenho da leitura depende,  
observando-se o quadro público, do modo de ensino da leitura oral.*

*William James, 1892*

*A educação não é o final do caminho; a educação é o caminho.*

*John Dewey, 1916*

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer à minha família, à minha companheira e a todos os amigos por todo o apoio e carinho ao longo da concretização deste trabalho, principalmente à minha mãe pelo constante sentimento de amor, motivação e suporte afectivo cuja importância foi muito valiosa.

Gostaria de agradecer à minha orientadora de monografia pelo exemplo dado de profissionalismo e paixão junto das crianças, adolescentes e futuros profissionais que tem apoiado estes anos no estudo e promoção de leitores hábeis.

Também gostaria de referenciar todo o núcleo de educação e orientação da faculdade de psicologia da universidade de Lisboa cujo privilégio tive de integrar, nas pessoas dos professores e colegas que ajudaram em muito o percurso académico que desenvolvi e ao potenciar do crescimento das minhas competências profissionais.

Gostaria de agradecer ao Colégio que colaborou com este projeto, nas pessoas dos seus dois directores com quem trabalhei mais proximamente, e nas de todos os alunos que participaram, destacando a simpatia e cordialidade com que me receberam e se disponibilizaram para ajudar de forma tão preciosa a concretização deste estudo .

## **Resumo**

A importância das competências da leitura nas situações educacionais é uma questão muito relevante para o campo de acção da psicologia educacional que abrange vários níveis de implicações desde curricular à formação de professores. Se ler, escrever e contar continuam a fazer sentido como valores nucleares da ação educativa, também o é conhecer como é que se tem expressado a adequação dos objetivos curriculares aos desempenhos de fluência oral observados em contexto. O ano letivo de 2013/2014 viu iniciar modificações cuja incidência em como os professores deverão avaliar a Leitura e Escrita é muito alta justificando-se daí investigar mais sobre os desempenhos dos alunos.

Esta investigação tem como objetivo avaliar a fluência de leitura em alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade que compreendem o 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Para esse efeito, efetivou-se uma parceria com uma instituição educativa privada da área metropolitana de Lisboa, e recolheram-se dados de quatro turmas (N=52), duas turmas do 5.º ano de escolaridade e duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

Os resultados apontam para que a introdução das Metas Curriculares previstas coloque mais de 85% dos alunos do 2.º Ciclo em situação de desempenho da leitura insuficiente e que o condicionamento a objetivos invariáveis de níveis de desempenho da fluência da leitura comprometa a diversidade dos processos de aprendizagem.

A análise dos resultados orientou-se em quatro hipóteses cujas conclusões se sintetizam: 1. a hipótese de que “a amplitude da diferença dos desempenhos da fluência da leitura dos alunos do 2.º Ciclo é baixa” não é confirmada; 2. a hipótese de que “todos os alunos do 2.º Ciclo atingem a fluência de leitura esperada para o seu ano de escolaridade” não é confirmada; 3. A hipótese que “verifica-se uma progressão cumulativa da fluência da leitura de um mesmo texto no 2.º Ciclo” é confirmada; 4. A hipótese de que “a magnitude de progressão da fluência de leitura no 2.º Ciclo é igual à esperada” é confirmada.

**Palavras-Chave:** Fluência da Leitura; Metas Curriculares para a Fluência da Leitura, Velocidade da Leitura; 2.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

The importance of the reading skills in the educational context it's a very relevant question to the psychological studies in education with strong ramifications in terms such as of curricula and teacher education. If the ancient triptic “reading, writing and arithmetics” are still fundamental roots to the educational concerns and tasks, so it is it the knowledge of the more or less concordance between the curricular objectives and the oral reading performances observed in students. Starting in 2013/2014, the Portuguese school system is going to suffer massive and profound changes in terms of Reading and Writing so the imperativeness of investigate this kind of performance is day to day more urgent.

This investigation proposes to study the oral reading fluency performace in fifth and sixth portuguese graders students. To this effect, a partnership was conveyed with a private institution from the metropolitan area of Lisbon and data was collected from four classrooms (N=52), two from the 5<sup>th</sup> grade and two from the 6<sup>th</sup>.

The results showed that the new “Metas Curriculares”, as the standards of this colossal change may be too restrictive for the diversity of performance results obtained and even that possibly above 85% of observed the students could be in danger of insufficient oral reading performance results in the years to come.

The analysis was developed in four hypothesis which discussion can be summarized: 1. The hypothesis that the oral reading performances difference between 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> graders are low is not confirmed; 2. The hypothesis that all the students show equal or superior oral reading performance from the expected curricula it's not confirmed; The hypothesis that the cumulative progression of oral reading performance in terms of a same non practiced text is confirmed; 4. the hypothesis that the magnitude of oral reading fluency progression between 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade is confirmed.

**Keywords:** Oral Reading Fluency Evaluation; Oral Reading Speed; Oral Reading Precision; Standards for Oral Reading Fluency; Curricular-based Oral Reading Fluency Assessment; Fifth Grade; Sixth Grade.

## **Índice**

Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice .....	iv
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico .....	1
1.1 – Fluência da Leitura: Relevâncias Educativas .....	1
1.2 – Fluência da Leitura nas Metas Curriculares .....	3
1.3 - Medidas da Fluência: Precisão e Velocidade da Leitura.....	7
1.3.1 – Precisão da Leitura .....	7
1.3.2 – Velocidade da Leitura.....	8
1.4 – Avaliação Sumativa e Avaliação Funcional da FL .....	9
Capítulo 2- Objetivos .....	12
Capítulo 3 - Método.....	13
3.1 - Procedimentos de Recolha de Dados .....	13
3.2 - Instrumentos de aplicação .....	14
3.3 - Caracterização dos participantes .....	14
Capítulo 4 - Resultados .....	16
4.1 - Categorização dos Desempenhos .....	16
4.2 – Amostra e Instrumentos.....	17
4.2.1 - Homogeneidade da amostra .....	17
4.2.2 - Fiabilidade dos instrumentos.....	17
4.2.3 – Relação entre variáveis Precisão e Velocidade da Leitura .....	17
4.3 – Desempenhos de FL por texto .....	18
4.3.1 – Texto para alunos do 5.º ano “A Rima” .....	18
4.3.2 – Texto para alunos do 6.º ano “Constantino” .....	20

4.3.3 – Texto para alunos do 5.º e 6.º ano “O que é o Medo?” .....	21
4.4 – Desempenhos de FL por ano de escolaridade .....	23
4.4.1 – Desempenhos de PL por ano de escolaridade .....	23
4.4.2 – Desempenhos de VL por ano de escolaridade.....	24
4.4.3 – Estimação da progressão da PL por ano de escolaridade .....	26
4.4.4 – Estimação da Progressão da VL por ano de escolaridade .....	26
Capítulo 5 - Discussão.....	28
5.1 – Discussão da Hipótese 1 .....	28
5.2 – Discussão da Hipótese 2.....	29
5.3 – Discussão da Hipótese 3 .....	30
5.4 – Discussão da Hipótese 4.....	30
Capítulo 6 - Considerações.....	32
6.1 - Limitações da investigação .....	32
6.2 – Características do 2.º Ciclo.....	32
6.3 - Implicações dos resultados.....	33
6.4 - Estudos Futuros .....	34
Capítulo 7 - Bibliografia.....	36
Anexos.....	vi
Anexo I.....	vii
Anexo II.....	vii
Anexo III .....	vii
Anexo IV .....	viii
Anexo V.....	vii
Anexo VI .....	viii
Anexo VII.....	vii
Anexo VIII.....	vii



Anexo IX .....	vii
Anexo X.....	vii
Anexo XI .....	vii
Anexo XII .....	viii
Anexo XIII.....	ix

## **Capítulo 1 - Enquadramento Teórico**

### **1.1 – Fluência da Leitura: Relevâncias Educativas**

A importância da fluência da leitura enquanto competência basilar da qualidade da aprendizagem nos alunos em idade escolar é uma questão nuclear para a psicologia da educação. Sendo a preocupação do desenvolvimento desta competência, transversal às três dimensões da ação educativa conforme consagradas por Estrela (1984 in Nóvoa, A., 2004) como sejam o “Currículo”, a “Formação de Professores” e a as “Situações Educativas”, dominar os processos de descodificação das letras, de reconhecimento gramatical e lexical são tarefas que condicionam a formação do leitor hábil e consequentemente ampliam ou restringem os processos de compreensão e literacia.

Se recuarmos até às origens ocidentais desta questão, podemos encontrar na mitologia grega a expressão pura das aptidões da leitura oral na forma de uma divindade feminina, uma das musas filhas de Zeus, de nome Calíope (Ovídio, 2007). Dotados dos saberes da poesia lírica e da oralidade, os homens que as demonstrassem teriam sido abençoados pela sua graça. No enquadramento moderno do estudo da fluência da leitura, que podemos delimitar aos últimos 100 anos (Hasbrouck & Tindal, 2006), as competências da leitura têm-se demonstrado relacionadas com a capacitação dos indivíduos de compreender o contexto envolvente de forma competente e nele agir de forma adaptada e relevante e na forma de promover o sucesso académico, profissional e cívico.

O desenvolvimento bem sucedido (no sentido do sucesso académico) das competências leitoras do aluno está dependente (conforme Burke *et al.*, (2009), Gonçalves, 2011; Cruz, 2010; Ribeiro, 2010) de três questões muito importantes: consciência fonológica e morfológica, aquisição do princípio alfabético e a automaticidade sub-lexical. Apesar de (Burke *et al.*, 2009) afirmarem que fluência da leitura ser funcionalmente independente dos processos de compreensão. Hasbrouck & Tindal (2006) revendo os mais importantes estudos das últimas décadas referem que a fluência quando consagrada na leitura relaciona-se com ler com acuidade, veloz e eficientemente e com uma expressividade semelhante à fala quotidiana. A observação da fluência da leitura é normalmente operacionalizada na psicologia educacional pela

observação de leituras cronometradas de textos não praticados (Rasinsky, 2002; Gonçalves, 2002; Carvalho, 2011; Buesco, *et. al.*, 2012), da leitura de listas de palavras ou da leitura de listas de pseudopalavras. A FL igualmente tem demonstrado fortes relações o aumento dos desempenhos académicos de sucesso. Por exemplo, Mercer (1988) observa uma correlação de 0.9 (i.e. no máximo de 1) entre os desempenhos da fluência de leitura de alunos do ensino superior e a qualidade dos resultados académicos (e.g. alunos com maiores valores de fluência da leitura são os alunos que tem as notas mais elevadas). Enquanto elemento número um dos tríptico ancestral do processo educativo, leia-se “ler, escrever e contar”, o seu domínio ou mestria em muito condicionará o desenvolvimento de outros saberes e aprendizagens ao longo da vida como a interpretação de textos, a escrita criativa e a reflexão cívica. Se considerarmos de outro modo que o fim último do ensino da leitura é a redução da dependência e a capacitação do cidadão para literacia aqui entendida como (Bahia & Trindade, 2013) conhecer o mundo como um todo em dinâmica, no sentido de não fragmentado ou remetido aos seus axiomas geo-culturais, ler e escrever são os instrumentos iniciais da educação, a *métis* primordial para a compreensão.

Assim, o desenvolvimento das competências da leitura será uma das questões mais importantes para o conhecimento dos processos pedagógicos dos alunos em idade escolar e uma das referências da educação para o sucesso académico. E em vários campos é possível identificar produção científica nesta problemática: sejam estudos que enquadram a FL nas dificuldades de aprendizagem (Gonçalves, 2002; 2010), seja o estudo da FL como variável das medidas baseadas no currículo (i.e. CBM) por Deno (1992), sejam as dificuldades de aprendizagem específica da leitura (Cruz, 2010; Ferreira, 2011), seja a posição epistemológica da FL na literacia e na linguagem (Mercer, 1988), ou mesmo se encontram estudos na exploração da utilidade da FL na promoção de estratégias eficientes de compreensão (Munroe, 1995). Por exemplo, sobre a relevância da FL na investigação em Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE) podemos referir o enquadramento de Casas (1994) quando refere que a variação paradigmática da corrente «Integração» das DAE e a atual corrente a que designa por «Contemporânea» pode ser devida a duas alterações como sejam a importância que se dá à tarefa do aluno (i.e. em comparação à importância das suas qualidades cognitivas) e aos agentes que definem as regras dentro das salas de aula. No que respeita a variáveis

associadas a fluência da leitura, esta é, avaliada em termos de Precisão da Leitura e Velocidade da Leitura. Em termos sucintos (aprofunda-se esta questão em item 1.3) Gonçalves (2002) explicita que estas variáveis observam-se nos seguintes parâmetros : precisão da leitura (PL) ou a percentagem de palavras corretamente lidas (%PCL); a velocidade da leitura (VL) ou o número de palavras corretamente lidas por minuto (NPCLpm); e prosódia ou a expressividade da tarefa da leitura, isto é prosódia será o que podemos reconhecer como a capacidade de ler um texto não praticado com expressividade ritmo e entoação virtualmente similares à oralidade. Acrescenta-se que a literatura regista resultados também quanto à frequência de observação dos desempenhos da leitura. Em Jenkins, Graff & Miglioretti (2009 in Young-Suk et al., 2010, p.13) conclui que as três semanas são o mais preciso indicador das magnitudes de progressão dos alunos. comparando com medições semanais, bise semanais, mensais (i.e. 4 semanas), e de 9 em 9 semanas. As medições de três em três semanas são as que salientam resultados mais ajustados à forma observável da aprendizagem do aluno, controlando-se a *baseline* (i.e. ponto de início), os múltiplos elementos de monitorização e implementando-se um treino frequente da leitura.

Maestro sintetiza, na conferência do Conselho Nacional da Educação (DEAR, 2010), que em qualquer dos vértices de preocupação, a FL é um elemento muito importante que promove o desenvolvimento de competências básicas como sejam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e o aprender a conviver.

## 1.2 – Fluência da Leitura nas Metas Curriculares

Em Portugal, as preocupações nacionais e internacionais com o aumento das competências da leitura dos cidadãos (i.e. Objetivo 2020 da U.E. ou as Metas Curriculares Ibero-Americanas 2021) precipitaram a que alterações curriculares profundas se verificassem em Agosto de 2012. Essas alterações que se substanciaram partir do ano letivo de 2012/2013, compreenderam modificações curriculares de larga abrangência que incidem no modo como os professores deverão avaliar a Leitura e Escrita. Os esforços de organizar a aprendizagem das competências da leitura têm tido o seu mais importante orientador nas indicações curriculares do Ministério da Educação. é muito alta justificando-se daí investigar mais sobre os desempenhos dos alunos em

situação educacional e se possível ampliar os resultados já conhecidos, quanto ao 2.º ciclo do Ensino Básico.

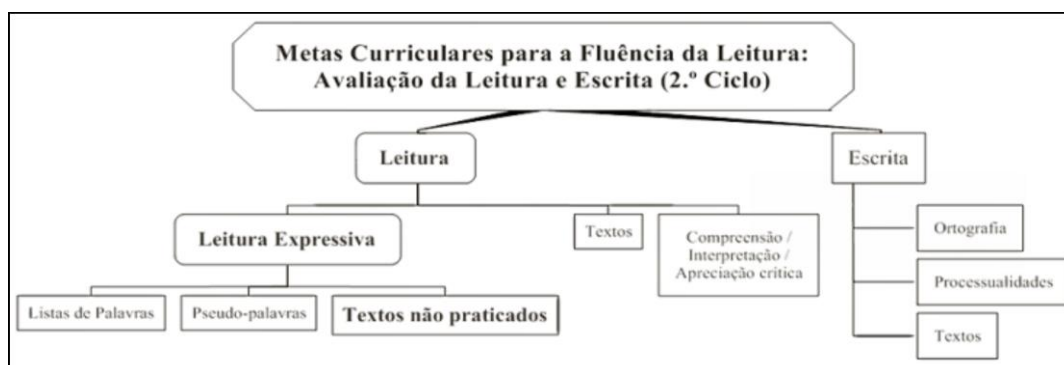
Este esforço teve os seus últimos desenvolvimentos com a criação por parte das entidades oficiais de um documento que é designado por Metas Curriculares (MC). Organizadas com a criação de um grupo de trabalho em Abril de 2012 (de acordo com Despacho n.º 5306/2012 de 2 de Abril), homologadas (no que concerne às metas para a disciplina de Português) em Agosto de 2012 (de acordo com Despacho n.º 10874/2012 de 10 de Agosto) e calendarizadas em Dezembro de 2012 (de acordo com Dec. Lei n.º 15971/12 de 7 de Dezembro) até ao prazo de 2018.

Quanto à importância e abrangência destas Metas Curriculares, a legislação não deixa dúvidas. Nas suas próprias expressões, a legislação destaca das MC o seu carácter de “obrigatoriedade”, “referência primordial” e “metas de aplicação supletiva perante os programas das disciplinas em vigor”. Isto implica que, por exemplo, só para zona de Lisboa sobre a qual esta dissertação se debruça, com dados de 2012 (ME, 2012) cerca de 75600 alunos do 2.º Ciclo serão afetados por estas alterações.

As MC definem objetivos a atingir desde o 1.º ano ao 9.º de escolaridade, compreendendo três ciclos de ensino obrigatório para: “Oralidade”, “Leitura e Escrita”, “Educação Literária” e “Gramática”. Para efeito de representação de como os desempenhos da leitura dos alunos do 2.º Ciclo são ordenados nas MC, apresenta-se em imagem 1, os vários objetivos a atingir quanto ao item “Leitura e Escrita”.

### Imagem 1

**Configuração das MC quanto aos objetivos de desempenho para a Leitura e Escrita 2.º Ciclo do Ensino Básico**



Na imagem 1 pode observar-se os seis elementos que constituem a avaliação da Leitura e Escrita em alunos do 2.º Ciclo. Para a Leitura avalia-se as componentes “Leitura Expressiva”, “Textos”, “Compreensão / Interpretação / Apreciação Crítica” e “Organização da Informação”. Para avaliação da Escrita, encontramos o item “Ortografia” (para alunos do 5.º ano), “Processualidades” e “Textos”. Por razões de síntese e continuidade com os projetos da secção académica que esta dissertação integra, conveio-se centrar esta dissertação nas componentes da “Leitura Expressiva”, nomeadamente para textos não praticados.

Esta união entre a leitura e escrita é justificada pelas Metas Curriculares na medida em que (Buesco *et al.*, 2012b) a escrita e a leitura não são formas de linguagem à parte, pois a invenção da escrita serve como forma de representação duradoura da linguagem oral. É no leitor competente que este fenómeno melhor se expressa pois as representações mentais da escrita vão-se fazendo em unidades cada vez maiores e complexas (e.g. sílabas, prefixos, rima) disponibilizando informação suficiente para a compreensão geral do vocabulário e orações que encontramos na linguagem escrita corrente.

A operacionalização do conceito de “Leitura Expressiva” é feita nas MC, (Buesco *et al.*, 2012), para objetivos do 5.º ano, no ponto cinco do item “Leitura e Escrita”, designado por «Ler em voz alta palavras e textos», que, ao seu ponto dois, refere: para um texto desconhecido e indicado para a idade, o aluno do 5.º ano deve ler com articulação e entoação corretas a uma fluência de leitura de 140 palavras por minuto (p.36). Já para os alunos do 6.º ano, também no ponto cinco, item dois, deverá a leitura apresentar um nível de 150 palavras por minuto (*idem*, p.43). Apoia esta fonte o documento elaborado por membros da equipa que efetivou o estudo original que suporta as alterações curriculares “Materiais de Apoio à implementação das Metas Curriculares” – Português 2.º Ciclo – Leitura e Escrita” (Buesco *et al.*, 2013) nas suas páginas 16, 17 e 18.

Para medição da fluência, a indicação deverá seguir um outro documento que apoia as MC designado por Caderno de Leitura e Escrita (CLE) (Buesco, *et al.*, 2012b), Este documento aprofunda alguns dos itens indicados nas MC e refere que a avaliação da leitura deverá ter em conta as medidas de fluência da leitura isto é, subtraindo NE a NPL.

As instruções curriculares são no entanto escassas quanto à forma específica de avaliar a precisão quanto ao apuramento do número de erros. É referido que para avaliar a fluência da leitura oral (Buesco, *et. al.*, 2012b) “o professor deve tomar nota dos erros, palavras não lidas e do tempo total de leitura” (p.25) e após subtração ao número de palavras do texto, calcular NPCLpm. Contudo, não são especificados tipos de erros a observar e ao mesmo tempo que se considera as omissões diferentes da categoria “erro”, o seu cálculo é feito em conjunto com os erros. Adicionalmente, verifica-se a impossibilidade de aceder ao estudo que baseia a construção da MC para a leitura. Duas fontes consultadas elucidaram do seguinte modo a questão: Num primeiro momento, um dos responsáveis do projeto, José de Moraes declarou a Vicente (2003) que quanto à opção particular de definir um valor específico para a fluência “a implementação de um valor específico era mais simples do que apresentá-lo com desvio-padrão, situação que introduziria já alguma flexibilidade”. Adicionalmente Moraes refere, no mesmo momento, que os dados estão no “relatório final do estudo” e disponíveis eletronicamente cuja constatação não conseguimos confirmar. Refere-se que fica explícito que “os dados estavam em cotação aquando do presente relatório pelo que não se apresentam resultados” (Vicente, 2013). Uma segunda fonte, nomeadamente um relatório de 2013 (Buesco *et al.*, 2013) publicado na página do Ministério da Educação, apresenta em slide um quadro comparativo de dados internacionais e as metas curriculares para a fluência da leitura ao que aparenta ser a súmula da justificação do valor específico, dado que os valores internacionais apresentam na sua maioria intervalos de desempenhos. E nenhum dos outros slides podemos contudo encontrar informações que esclarecem por exemplo qual a orientação para a avaliação dos erros (e.g. estrita, flexível, diferenciada ou integrada na velocidade,...) nem como esses dados e conclusões foram alcançados (e.g. condições de recolha dos dados). Poder-se-ia aí entender as razões que justificam não ser feita uma clara distinção entre um aluno que lê devagar e com precisão e um aluno que lê depressa e com erros, situação que dever ser referenciada pelo currículo. Adicionalmente, verifica-se que dados dos desempenhos em língua portuguesa (e.g. Brasil de 2012) e em língua inglesa (e.g. Kent State University de 2004) são apresentados no mesmo quadro-referencia aparentando fazer indicar aos autores que as duas línguas são indistintas entre si quanto aos objetivos preconizados na implementação das MC. Esta situação carecerá, pensa-se, de mais aprofundada

justificação por parte da entidade responsável do que aquela que é apresentada a todos os agentes educativos.

### **1.3 - Medidas da Fluência: Precisão e Velocidade da Leitura**

As vantagens da exploração das competências leitora dos alunos portugueses nas suas dimensões precisão e velocidade da leitura têm sido demonstradas robustamente nos últimos anos. Seja no âmbito da avaliação dos desempenhos da leitura (Gonçalves, 2009; Cruz, 2010; Rasinsky, 2008; Castanheira, 2011), seja ao nível da monitorização (Semedo, 2012; Silva, 2011) e seja mesmo ao nível da promoção e estimulação da oralidade com diferentes contextos e instrumentos estimulação da motivação e (Rodeia, 2011; Gonçalves, 2010; Agostinho, 2011) estas variáveis são consideradas muito importantes. Importantes porque demonstram fortes implicações na compreensão da leitura (i.e. ler melhor facilita a compreensão) e porque são variáveis que permitem conhecer e identificar diferentes qualidades da leitura (e.g. bom/mau leitor, leitura funcional, disfuncional, frustrante, autónoma, fluente, ...). Estas medidas ganham enquadramento importante no trabalho pedagógico do professor e são úteis na promoção da leitura frequente, compreensão eficiente, literacia crítica e para a auto-regulação da leitura do aluno.

#### ***1.3.1 – Precisão da Leitura***

Descrita sinteticamente como a capacidade de decodificar corretamente as palavras, a Precisão da Leitura (PL) estima-se em percentagem de palavras corretamente lidas (%PCL). É o que Hasbrock (2006) refere como acuidade. Considera-se normalmente que é uma competência da oralidade que se desenvolve no 1.º Ciclo do Ensino Básico conforme Gonçalves (2011), Tristão (2011), Silva (2011), Cruz (2010).

À semelhança de Cruz (2010), Daniel (2011) e Gonçalves, (2013), os erros a salientar na observação devem ser distinguidos em cinco categorias: Substituições (S), Omissões (O), Inversões (I), Adições (A) e Ajuda (Aj). Estas categorias têm mostrado relevância na avaliação, monitorização e intervenção nas dificuldades na leitura e compreensão.



Em Quadro 1, apresenta-se os tipos de erros considerados e exemplos de ocorrências identificadas.

**Quadro 1 – Tipos de Erros considerados para Precisão da Leitura**

<b>Tipo de Erro</b>	<b>Código</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo de ocorrências</b>
Substituição	S	Aluno substitui letras ou palavras do texto	"não" por "nem"
Omissão	O	Aluno omite letras ou palavras do texto	"ele" por "e"
Inversão	I	Aluno utiliza letras ou palavras do texto por ordem incorreta	"Contasntino"
Adição	A	Aluno adiciona letras ou palavras ao texto	"Desse" por "desse-lhe"
Ajuda	Aj	Aluno hesita mais de 5 seg. na leitura de uma palavra e o aplicador lê a palavra	-

Como se pode observar em quadro 1, os erros de tipo "Substituição" referem-se a situações onde aluno substitui letras ou palavras do texto por outras diferentes. Os erros de tipo "Omissão" referem-se a situações onde aluno omite letras ou palavras do texto, truncando o texto. Quanto aos erros de tipo "Inversão" referem-se a situações onde aluno inverte a ordem de letras ou palavras do texto. Sobre os erros de tipo "Adição" referem-se a situações onde aluno adiciona letras ou palavras que não estão no texto. Os erros de tipo "Ajuda" referem-se a situações onde aluno demora mais de 5 segundos a ler uma palavra do texto e o avaliador deve intervir lendo-a e esperar que o aluno retome a leitura.

Igualmente ausente de especificidade nas MC, é comum que as categorias de erros sejam consideradas exclusivas (i.e. cada erro só pode ser de um tipo) e que os erros que os alunos autonomamente identificam e corrigem com releitura não sejam contabilizados. Estas condições são assumidas na análise dos dados deste estudo.

### ***1.3.2 – Velocidade da Leitura***

A velocidade da leitura (VL) é o elemento mais importante de avaliação da MC para a fluência da leitura nos alunos do 2.º Ciclo.

Considera o tempo de leitura do texto em segundos (TL), número de palavras lidas (NPL), número de palavras corretamente lidas (NPCL) e expressa-se em palavras corretamente lidas por minuto (NPCLpm). Hasbrouck & Tindal (2006) revendo 90 anos

de estudo da fluência da leitura em língua inglesa, observam para os alunos de 5.º e 6.º ano, que os resultados de um aluno “médio” (i.e. desempenho de percentil 50) no final do 3.º Período, rondará as 139 NPCLpm e 150 NPCLpm respetivamente. Sugerem ainda os autores que para efeitos de reconhecimento de dificuldades particulares da leitura, um *score* de menos 10 NPCLpm a partir do aluno “médio” deverá ser entendido dentro da normalidade.

Rasinsky (2004) reconhece três razões fundamentais que podem justificar as situações dos alunos em risco de fluência da leitura insuficiente: o aluno lê lentamente devido a uma pobre descodificação das palavras (i.e. leitura silábica, demorada); o aluno lê com uma velocidade baixa o suficiente para prolongar a tarefa da leitura até ao ponto de impedir a concretização da tarefa da leitura por desistência (e.g. baixa motivação para a tarefa); o aluno lê lentamente porque o significado das ideias é muito difícil de compreender (i.e. desconexão com o conteúdo da leitura).

Conhecer o desenvolvimento da avaliação da leitura que deverá suportar um currículo adequado à realidade dos alunos é um objetivo que em Portugal tem nos últimos anos tomado forma sob duas “escolas de investigação” que mais robustamente têm contribuído para este fim.

#### **1.4 – Avaliação Sumativa e Avaliação Funcional da FL**

Na tentativa de conhecer melhor os desempenhos dos alunos portugueses quanto à FL, há estudos recentes que têm empreendido nesse sentido. Dada a inexistência de normas curriculares sobre a FL para Portugal, foi necessário em primeiro lugar proceder-se a uma adaptação de instrumentos já validados internacionalmente, e em paralelo construir e aplicar instrumentos que estimulem as competências da FL, tanto básicas (e.g. ler, escrever) como avançadas (e.g. literacia crítica).

Nesta medida apresenta-se os trabalhos de Carvalho (2000) e os trabalhos da “Equipa IDEA” (2013) como exemplos desses estudos.

Carvalho (2008) tem desenvolvido uma adaptação de testes de leitura cronometrada de textos não praticados (TNP), na tradição de Rasinsky (2004) e Hasbrouck & Tindale (2002). Como escreve Carvalho (2008) “o objetivo é construir instrumentos psicológicos precisos e eficazes que especifiquem se há ou não processos

de leitura que estejam comprometidos”. É assim uma avaliação sumária das competências gerais do aluno a partir da leitura de um texto não praticado, de aplicação única. Os trabalhos de Rasinsky têm igualmente servido de base das normas curriculares americana recentes (USED, 2012). Dados já apurados para o 2.º Ciclo português, Carvalho & Pereira (2008) em TNP aponta como desempenhos observados de VL de 119 NPCLpm para o 5.º ano e 130 NPCLpm para o 6.º ano para alunos de PL autónoma (i.e. desempenhos iguais ou superiores a 95% de %PCL). Para além da leitura de TNP, exemplos de outras tarefas avaliadas são “leitura de listas de palavras” e “leitura de pseudo-palavras”.

Observa-se as várias semelhanças com modelo o que seguem as MC. Pode mesmo dizer-se que esta perspetiva de avaliação sumativa enquadra-se nos mesmos pressupostos em que as MC assentam quanto ao valor sumário da avaliação da meta. Isto acontece porque as MC assumem que há um valor numericamente definido da FL para todos os alunos, expresso em NPCLpm, que deve ser demonstrado pelo aluno no final de cada ano do 2.º Ciclo de Ensino e que esse valor é incondicional aos contextos de aprendizagem.

Se enquadrarmos estes pressupostos ao estudo da FL enquanto dificuldade de aprendizagem, Poplin (1981) revendo a evolução dos paradigmas no séc. XX, observa que desde os anos 50 com as práticas clínicas até aos anos 80 com os modelos cognitivos, tem havido uma atenção quase exclusiva da avaliação das dificuldades em termos de objetivos académicos (i.e. *school related goals*). Este facto salienta para a autora a perda do carácter de funcionalidade social (i.e. *function in community*) que a avaliação sumativa da FL pode assumir. A esse fenómeno designou por “falácia reducionista das dificuldades de aprendizagem”.

A Avaliação Funcional da Leitura ou avaliação de base curricular (i.e. CBM - *curricular-based measurement*) enquadra-se na Psicologia Educacional, na temática da aproximação da investigação académica em aprendizagem com às situações educativas específicas. O modelo funcional têm as suas raízes teóricas no funcionalismo de Dewey (1916) a partir da ideia de que a aprendizagem é uma construção de competências operativas e deve ser construída a partir do significado das tarefas que se constroem nas situações educativas. Também os trabalhos de Deno consolidaram esta perspectiva

(1992) e Fuchs (2006), procurando explorar o significado da fluência da leitura como competência da compreensão.

Na última década, o Núcleo de Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia da Universidade tem consolidado investigação nesta temática da avaliação CBM com alunos, professores e pais. No intuito de apoiar a diminuição dos desempenhos baixos em FL (e.g. dificuldades na aprendizagem da leitura) tem este grupo procurado aprofundar o tema alocando recursos em várias dimensões da avaliação e intervenção na leitura fluente. Estes estudos avaliam separadamente PL (como %PCL) e VL (como NPCLpm). Esta equipa desenvolveu adicionalmente o sistema de avaliação ELO (Gonçalves, 2008) com propósitos de aprofundamento da avaliação da prosódia. Exemplificam-se como projetos mais recentes deste grupo, entre outros, os programas plurianuais de promoção da fluência da leitura em rede de escolas (Silva & Gonçalves, 2012), o programa de promoção de leitura com tutoria (Silva, 2011), o programa de leitura acompanhada com encarregados de educação (Semedo, 2011), o programa de leitura assistida com multimédia (Agostinho, 2011).

Quanto a alguns resultados já avaliados pela equipa indicam, para medições de alunos do 5.º ano no final do 3.º Período (Gonçalves & Silva, 2012) uma precisão da leitura de 95,81% de %NPCL e velocidade de leitura de 96,46 NPCLpm ou noutro caso, Castanheira (2011) também com alunos do 5.º ano e em exploração da leitura de TNP, apresenta uma PL média dos desempenhos na ordem de 97% de %PCL e 100 NPCLpm como a média de VL dos seus resultados.

## **Capítulo 2- Objetivos**

Esta investigação tem como objetivo avaliar a fluência da leitura em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. É uma investigação que se baseia no desempenho de leitura oral de cinquenta e dois alunos integrados no sistema educativo português a partir das leituras individuais de dois textos não praticados indicados para o ano de escolaridade. Sustentada nos critérios de velocidade da leitura consagrados pelas Metas Curriculares do Ministério da Educação quanto aos objetivos de desempenho da fluência da leitura em alunos do 2.º Ciclo, a discussão desta investigação incidiu em quatro questões de exploração:

1. Os desempenhos da fluência da leitura dos alunos do 2.º Ciclo são homogéneos na sua amplitude?
2. Todos os desempenhos da fluência da leitura dos alunos do 2.º Ciclo estão ao nível das Metas Curriculares?
3. Os desempenhos da fluência da leitura dos alunos progridem do 5.º para o 6.º ano?
4. Os desempenhos da fluência da leitura dos alunos progridem na magnitude esperada pelas Metas Curriculares?

A apresentação desta monografia faz-se em 7 capítulos: O capítulo 1 apresenta o Enquadramento Teórico, o capítulo 2 apresenta os Objetivos, o capítulo 3 apresenta o Método, o capítulo 4 apresenta os Resultados, o capítulo 5 apresenta a Discussão das hipóteses, o capítulo 6 apresenta as Considerações e o capítulo 7 apresenta a Bibliografia consultada.

## **Capítulo 3 - Método**

### **3.1 - Procedimentos de Recolha de Dados**

A recolha de dados resultou de uma parceria entre a Faculdade de Psicologia de Lisboa e uma instituição educativa da zona metropolitana de Lisboa. Todos os alunos participantes estão enquadrados no ensino regular privado, que (DGEEC, 2012) compreende 12,1% dos alunos inscritos no ensino educativo português. No âmbito da avaliação anual de escolas pelo Ministério da Educação, esta instituição é colocada consecutivamente entre as 50 escolas nacionais com melhores resultados académicos no ensino básico desde o ano letivo de 2010/2011.

O primeiro contato com a Direção foi efetivado no início do 2.º Período do ano letivo de 2012/2013 por documento apresentado em anexo (Anexo I). Com a colaboração da instituição acolhedora, foi possível os encarregados de educação receberem um pedido de autorização (Anexo II) para participação dos seus educandos na investigação.

Para a realização deste estudo, os alunos participantes foram convidados a efetuar a leitura oral de forma individualizada de textos não praticados previamente. A cada aluno foi entregue dois textos, em sequência, adaptados à sua escolaridade e foi pedido que os lessem. As audições por parte dos 52 alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade foram registadas em formato áudio e posteriormente analisadas. Tendo por base as indicações das MC (Buescu, H. *et al.*, 2012) e o documento de apoio para a avaliação da leitura CLE (Buescu, H. *et al.*, 2012) procedeu-se conforme as indicações de avaliação da expressividade oral do aluno que se explicitam:

“O professor utilizará um texto desconhecido do aluno, cujo nível de complexidade seja aceitável para o ano do ciclo e que fará ler ao aluno em voz alta, de maneira inteligível e com entoação adequada. A leitura terá lugar sem a presença dos outros alunos”. De notar que as primeiras leituras (10) foram acompanhadas por um docente da própria instituição sendo que as restantes aplicações decorreram só com cada aluno. Intui-se que esse fato resultou de dois fatores: como era a primeira colaboração entre o investigador e a instituição acolhedora, esta terá considerado a forma de garantir que todos os procedimentos estavam em conformidade com o plano de recolha

previstos. Considera-se que daí não resultou interferência significativa para a recolha conforme dos dados.

A recolha dos dados teve uma duração de dois dias ainda durante o 2.º Período do ano letivo de 2012/2013. Quanto à localização da aplicação, esta ocorreu nas instalações da própria instituição, com vantagem de uma perturbação mínima das rotinas académicas dos alunos. Para a aplicação, utilizaram-se duas salas disponibilizadas que permitiram as condições logísticas adequadas, tanto em termos acústicos como de construção de relação de confiança.

### **3.2 - Instrumentos de aplicação**

Os instrumentos utilizados para a aplicação da avaliação podem ser assim descritos: folhas de leitura (anexos III, IV, V), folhas de registo (anexos VI,VII,VIII), caneta, computador pessoal e microfone.

Os alunos do 5.º ano procederam, em primeiro lugar, à leitura do texto indicado para 5.º ano de escolaridade “A Rima” e em segundo à leitura do texto indicado para 5.º e 6.º ano de escolaridade “O que é o Medo?”. Os alunos do 6.º ano leram em primeiro lugar o texto indicado para 5.º ano e 6.º de escolaridade “O que é o Medo?” e de seguida um texto indicado para 6.º ano de escolaridade “Constantino”. Estes textos seguem investigação prévia conforme Gonçalves (2011) e Castanheira (2011) e enquadram-se no Plano Nacional de Leitura “Ler +. Ler Melhor” que orienta a elaboração dos manuais escolares do ano escolar em vigor.

Em síntese, o texto “A Rima”, com 216 palavras, fala sobre os acontecimentos de um jovem estudante nas suas brincadeiras entre os amigos e as paixões de recreio. Quanto ao texto “O que é o Medo?”, com 238 palavras, fala sobre uma criança que arrisca olhar para dentro do medo com a ajuda do dicionário e das suas ideias pessoais. No que respeita ao texto “Constantino”, de 219 palavras, conta a história de como um jovem adolescente conhece a importância da confiança no amor dos nossos pais.

### **3.3 - Caracterização dos participantes**

Em Tabela 1, apresenta-se uma caracterização dos participantes que participaram no estudo com os seus desempenhos da leitura:

**Tabela 1 - Características dos participantes**

<b>Categorias</b>		<b>Participantes</b>	<b>% da amostra</b>
Sexo	Masculino	29	55,8%
	Feminino	23	44,2%
Ano	5.º ano	25	48,1%
	6.º ano	27	51,9%
Turma	5A	12	23,1%
	5B	13	25,0%
	6A	15	28,8%
	6B	12	23,1%

Como se observa em tabela 1, foram ouvidos um total de 52 alunos como sejam 29 alunos são do sexo masculino e 23 do sexo feminino correspondendo a 25 alunos do 5.º ano de escolaridade e 27 alunos do 6.º ano de escolaridade. Desse total, verifica-se que a distribuição de alunos pelas quatro turmas (a designação das turmas é convencionada) foi de 12 alunos para turma 5ª, 13 alunos para a turma 5B, 15 alunos para a turma 6A e 12 alunos na turma 6B. A idade dos alunos encontra-se entre 10 e os 12 anos, com todos os alunos a iniciarem o seu processo educativo nesta instituição desde o 1.º ano. Não se verificaram diferenças relevantes em dois outros aspetos da população como o número de retenções escolares e apoio específico; nenhum deles consagrava qualquer dos aspetos.



## **Capítulo 4 - Resultados**

Os resultados são apresentados nesta monografia nos itens 1. Categorização dos desempenhos, onde se mostra os procedimentos de organização dos dados; 2. Amostra e Instrumentos, onde se expressa a análise à homogeneidade da amostra de PLi e VLi, aos estudos da fiabilidade no que concerne relação entre os resultados dos desempenhos por texto e ao estudo da correlação entre PLi e VLi; 3. Desempenhos da FL por texto, onde se mostram os resultados conforme as leituras individual de cada texto; 4. Desempenhos da FL por ano de escolaridade onde se mostram os resultados conforme as leitura individual de cada texto por ano de escolaridade;

### **4.1 - Categorização dos Desempenhos**

As variáveis PL e VL foram observadas para cada um dos textos. Categorizou-se os desempenhos em “PL\_txt1”, “PL\_txt2”, “PL\_txt3”, “VL\_txt1”, “VL\_txt2”, “VL\_txt3”) em conformidade com as leituras dos alunos. Por exemplo, os alunos do 6.º ano não têm desempenhos de PL\_txt1 ou VL\_txt1 porque somente leram os textos 2 e 3.

Os dados foram numa primeira fase observados, para cada texto, nas categorias TL (tempo de leitura), NPL (n.º de palavras lidas), NE (número de erros) e TE (Tipo de Erros). Dado que cada aluno leu dois textos para o seu ano de escolaridade, calculou-se a média das duas leituras que se expressa nas variáveis Precisão de Leitura (PL) [antes PLI] e Velocidade de Leitura (VL). Este cálculo considera que a leitura de dois textos não praticados satura positivamente a estimação do desempenho do aluno individualmente do que a leitura de um só texto não praticado.

Numa segunda fase, foram agrupados em percentagem de PCL (%PCL) e número de palavras corretamente lidas por minuto (NPCLpm).

## 4.2 – Amostra e Instrumentos

### 4.2.1 - Homogeneidade da amostra

A fim de apurar as qualidades da amostra de dados quanto à sua homogeneidade, procedeu-se a uma análise das qualidades de normalidade das distribuições quanto ao ano de escolaridade para PL e VL. A semelhança de variâncias apresentam-se em Quadro 2 e Quadro 3 do Anexo IX. Quanto a PL, verifica-se que a distribuição não é uniforme segundo o ano de escolaridade ( $U_{test} = 0.032$ ) pelo que não se deverá assumir igualdade de variâncias. Quanto à homogeneidade da VL, verifica-se que não se trata igualmente de uma distribuição não normal nos dois anos do 2.º Ciclo ( $U_{test} = 0.045$ ), pelo que não se deve assumir o pressuposto de igualdade de variâncias.

### 4.2.2 - Fiabilidade dos instrumentos

Precedeu-se a uma comparação entre os textos lidos (apresentados em Quadro 4 e Quadro 5 em Anexo X) para PL e VL quanto à correlação dos desempenhos individuais dos alunos, no sentido de apurar a qualidade dos textos lidos enquanto medidas de FL e foi possível encontrar dados que permitem afirmar, numa análise de 99% de confiança que: quanto a relações significativas entre os desempenhos de PL dos alunos, é a amostra do 6.º ano a única onde é possível identificar uma correlação positiva mediana (0,489) entre os dois textos. Conquanto a variável VL, verifica-se uma correlação positiva alta entre os dois textos nomeadamente ao nível de 0,805 num máximo de 1 para as leituras do texto 1 e 2 e, de nível 0,746 para as leituras dos textos 2 e 3.

### 4.2.3 – Relação entre variáveis Precisão e Velocidade da Leitura

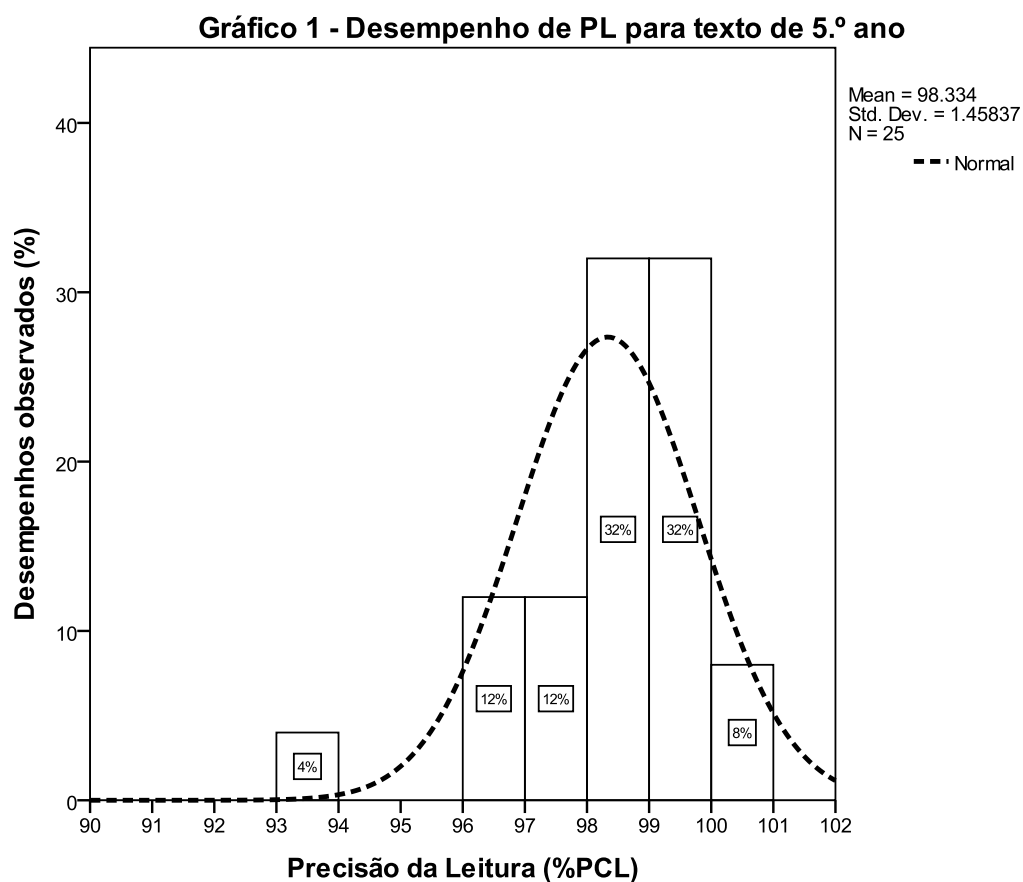
A expectativa de relação entre a Precisão da Leitura e a Velocidade da Leitura é, segundo estudos anteriores, muito baixa; significando isso que não é indicado prever uma através da outra. Nesta amostra, avaliou-se a relação entre os desempenhos individuais de VL e PL e essa expectativa é confirmada. Conforme Quadro 6 (anexo XI), podemos verificar que a análise apresenta valores significativos. Nomeadamente

para uma confiança de 95% ( $p < 0.05$ ) os dados apresentam uma relação da ordem dos 0,287 valores para um máximo de 1, o que configura uma correlação significativa baixa entre as duas variáveis. Significa isto que, como verificado em estudos anteriores, a possibilidade de prever o comportamento de uma das variáveis a partir da outra é reduzida, apontando para que estes dois fatores devem ser observados independentemente aquando da análise aos desempenhos da fluência da leitura.

### 4.3 – Desempenhos de FL por texto

#### 4.3.1 – Texto para alunos do 5.º ano “A Rima”

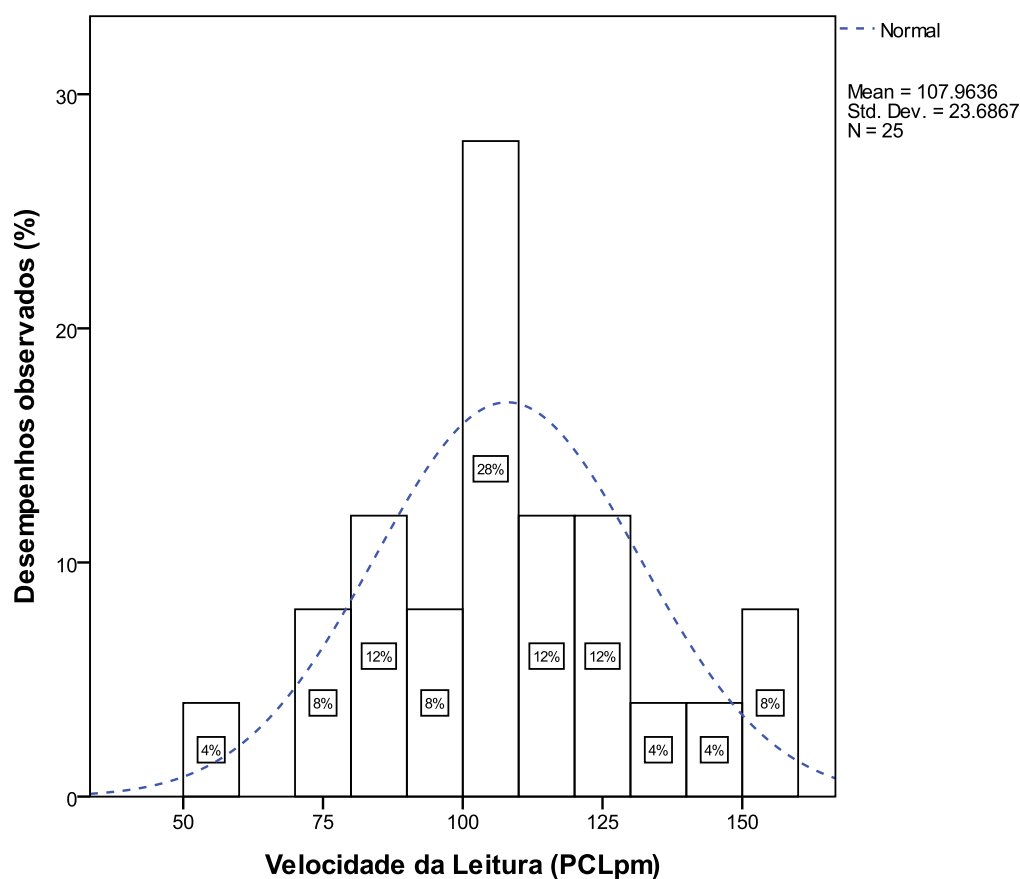
Em Gráfico 1 apresentam-se resultados de PL para o texto indicado para o 5.º ano “A rima” lido por todos os alunos do 5.º ano.



Neste gráfico pode-se observar que a média de desempenhos de PL foi de 98% de %PCL, para um desvio-padrão de 1,4% de %PCL e uma amplitude de 7 valores percentuais (amplitude entre 93% e 100% de precisão). Isto indica que os desempenhos PL são semelhantes entre as leituras deste texto. Do total de aluno que leu “A Rima” (N=25), 96% apresentaram um desempenho de PL acima de 95% de %PCL o que configura um nível de leitura autónomo (conforme Gonçalves, 2002) para este texto.

Em Gráfico 2 apresentam-se resultados de VL para o texto “A rima” indicado para 5.º ano:

**Gráfico 2 - Desempenhos de VL para texto de 5.º ano**

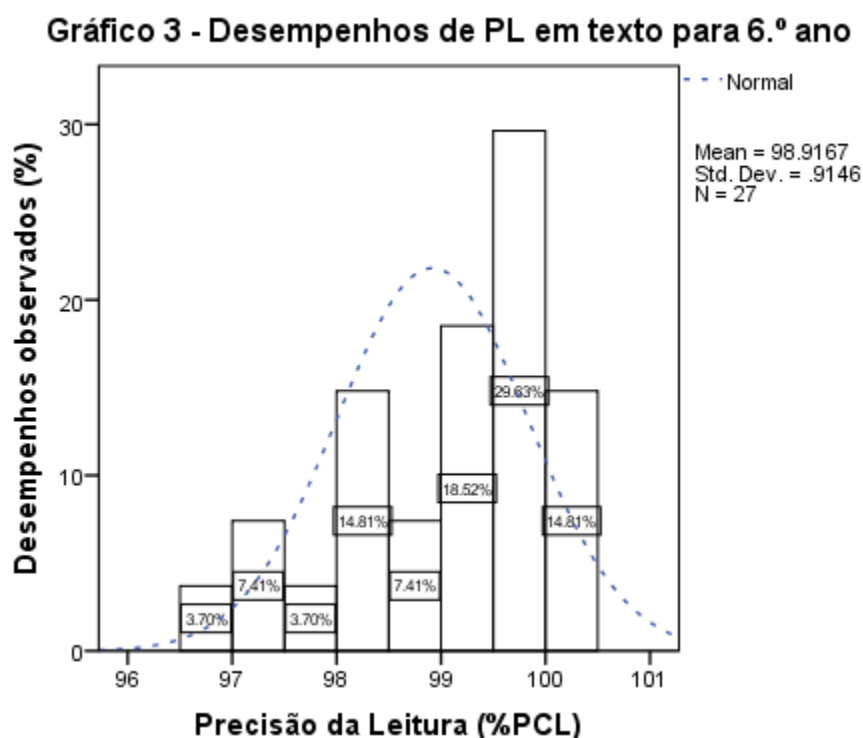


Neste gráfico podemos observar que os participantes desempenharam a tarefa de leitura a uma velocidade média de 108 NPCLpm, com um desvio-padrão de 23,6 NPCLpm e uma amplitude de 50 a 155 NPCLpm. Pode observar-se também que 88% dos alunos apresenta para este texto um desempenho abaixo das 140 NPCLpm que é a meta indicada para leitura de textos não praticados para alunos do 5.º ano. Os dados

revelam que os desempenhos da VL são pouco homogéneos e centrados entre 80 e 130 NPCLpm, com 72% das observações.

#### 4.3.2 – Texto para alunos do 6.º ano “Constantino”

No gráfico 3 apresentam-se resultados para o texto “Constantino” indicado para o 6.º ano para Precisão da Leitura.

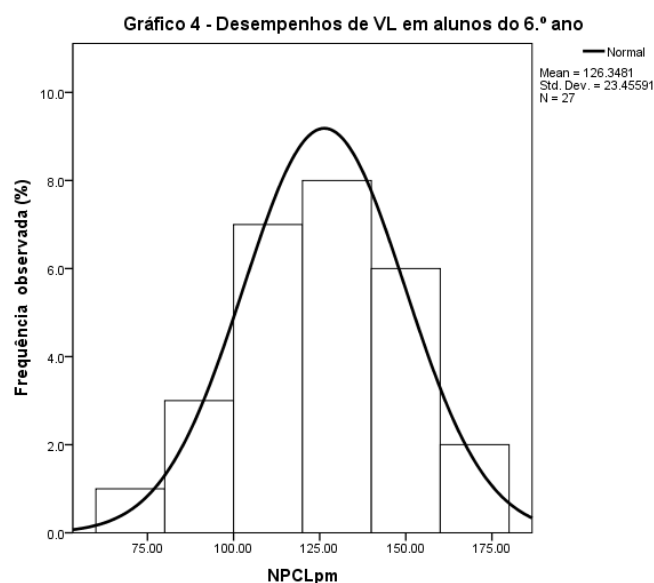


Pode ver-se nos dados, que a média de desempenho de PL para o texto “Constantino” foi de 98,9% de %PCL, para um desvio-padrão de 0,9% de %PCL e com uma amplitude entre os 96 e 100% de %PCL.

Neste gráfico é possível observar que todos os alunos do 6.º ano (N=27) apresentam desempenhos acima de 95% de NPCL, configurando estes dados que os desempenhos estão ao nível da precisão de leitura autónoma. Pode designar-se que à semelhança de PL para os alunos do 5.º ano, a distribuição PL nos alunos do 6.º ano

para o texto 3 é alta em percentagem mas muito baixa em amplitude, logo, de desempenhos muito semelhante entre si.

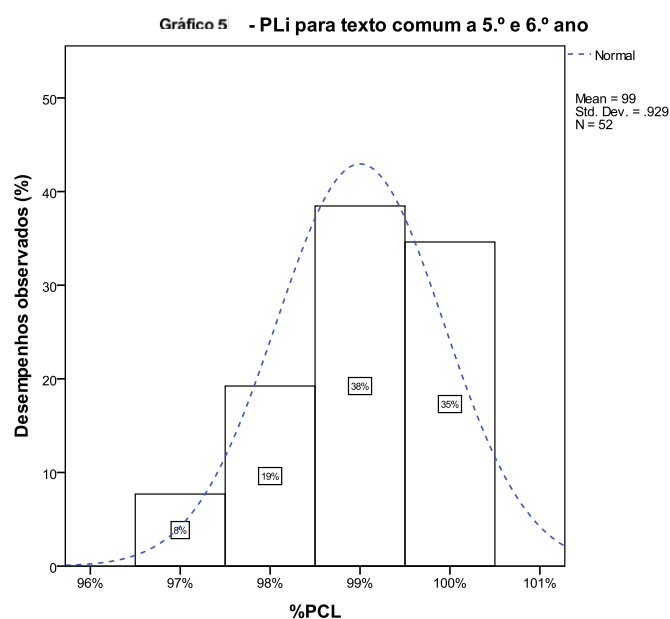
Em gráfico 4, apresentam-se resultados para o texto “Constantino” para Velocidade da Leitura.



Neste histograma podemos observar que os participantes (N=27) desempenharam a tarefa de leitura a uma velocidade média de 126 NPCLpm, com um desvio-padrão de 23,4 NPCLpm. Verifica-se também que considerando a meta de 150 NPCLpm para os alunos deste ano, há 85 % de alunos com desempenho abaixo desse valor.

#### 4.3.3 – Texto para alunos do 5.º e 6.º ano “O que é o Medo?”

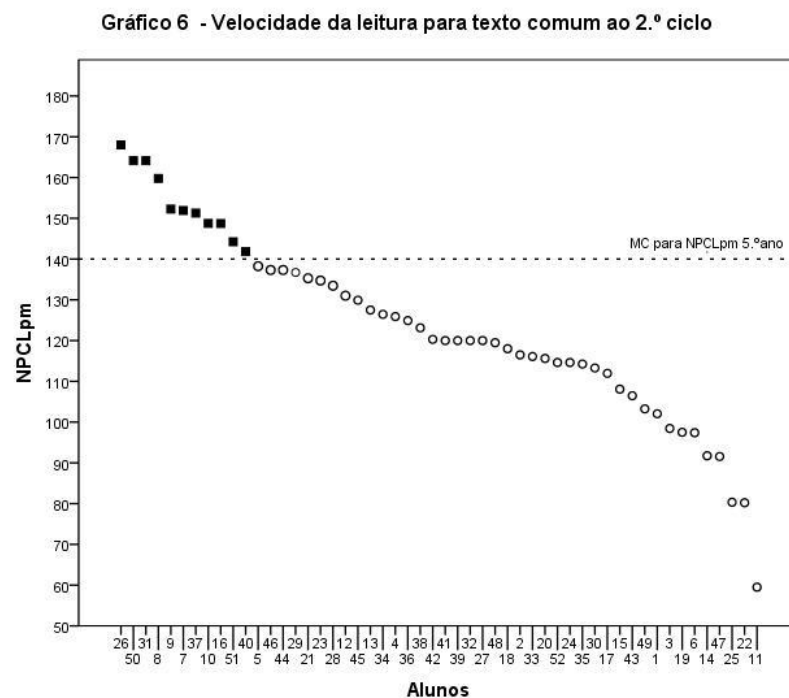
Em gráfico 5, apresenta-se os desempenhos de leitura quanto à precisão do texto comum aos alunos do 5.º e 6.º ano “O que é o Medo” com uma observação total de 52 alunos.



Pode observar-se (com apoio de dados exploratórios em Anexo XII) que todos os desempenhos de leitura quanto a PL estão acima dos 96 %PCL. A média foi de 99% de %PCL para um desvio-padrão de 0,9% de %PCL e amplitude entre 97 e 100%, o que enquadra a presunção de homogeneidade dos desempenhos de PL em alunos do 2.º Ciclo.

Este facto indica que todos os alunos tiveram assim um desempenho de PL acima dos 95% de PCL que considerando o referencial registado por Gonçalves (2011) todos os alunos estão no “Nível de Precisão de Leitura” autónomo (> 95% PLC).

Em gráfico 6, ordenou-se os desempenhos de todos os alunos que leram o texto indicado para 5.º e 6.º ano a partir da base curricular de 140 NPCLpm que, pelo seu valor de cumulatividade, é a referência mínima para todos os alunos do 2.º Ciclo.



A análise de desempenhos do texto 2 quanto à VL apresenta uma média de 123 NPCLpm para um desvio-padrão de 22,17 valores. A sua amplitude apresenta valores de 108 NPCLpm entre um mínimo de 59,49 PCLpm e um máximo de 168 NPCLpm.

A ordenação dos dados a partir da referência das MC para 5.º ano mostra que só 11 alunos atingem ou superam os valores esperado pelas MC para este tipo de texto, referente 21% do total de alunos.

#### 4.4 – Desempenhos de FL por ano de escolaridade

##### 4.4.1 – Desempenhos de PL por ano de escolaridade

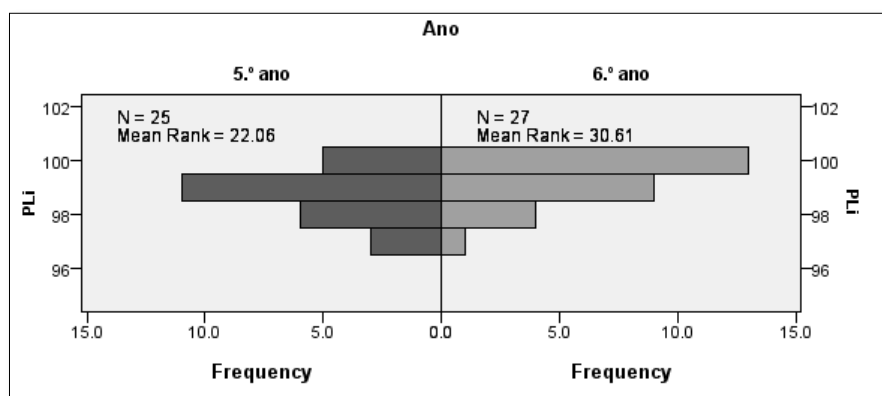
Em Tabela 2 e Gráfico 7 apresenta-se os resultados de PL para o 2.º Ciclo:

Tabela 2 - Desempenhos de PL para texto comum ao 5.º e 6.º ano							
Ano	Média	Mediana	DP	Variância	Amplitude	Mínimo	Máximo
5.º ano	99	99,00	0,94	1	3,36	96,64	100%
6.º ano	99	99,00	0,86	1	3,78	96,22	100%



Os dados mostram que os desempenhos de PL para o texto comum apresenta uma média de 99% de %PCL para um desvio-padrão de 0,99 valores, abaixo de 1% de desvio. Em termos de amplitude de resultados, estes variam entre 96,22% e 100% de %PCL, numa amplitude total de 3,78 pontos, indicativo de uma variação muito reduzida.

Gráfico 7 – Precisão da Leitura por ano de escolaridade



A partir do gráfico acima, adaptado da análise de independência de distribuições conforme anexo XI, os desempenhos dos alunos do 5.º ano quanto a PL tendem na sua maioria para os 99% de precisão enquanto os do 6.º tendem mais para o 100% de PCL.

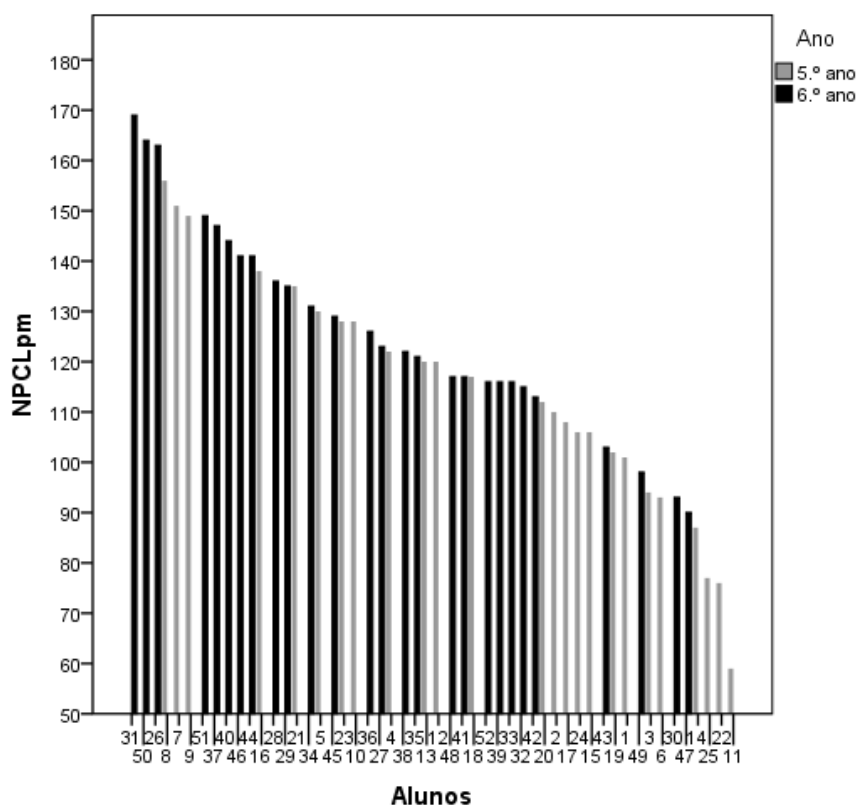
Todos os alunos estão acima dos 95% PCL de precisão da leitura o que configura uma amostra a este aspeto de nível autónomo de PL.

#### 4.4.2 – Desempenhos de VL por ano de escolaridade

Os desempenhos de VL apresentam-se abaixo em tabela 4 e gráfico 8, organizados por ano de escolaridade:

Tabela 4 - Comparativo de VLi para o 2.º Ciclo					
		Desempenhos da VLi			
5.º ano	Minímo	59	90	Minímo	6.º ano
	Percentil 25	101	116	Percentil 25	
	Percentil 50	112	123	Percentil 50	
	Percentil 75	128	141	Percentil 75	
	Máximo	156	169	Máximo	

Gráfico 8 - Velocidade de leitura individual



Os resultados mostram que os alunos do 5.º ano apresentam uma média de desempenho em VL de 113 NPCLpm para um desvio-padrão de 24,19 NPCLpm. No que respeita à amplitude de desempenhos é considerada alta (97 NPCLpm entre o melhor e pior desempenho individual), indicador de que há diferenças significativas em VL nesta população, o que aponta para diversidade de desempenhos individuais de FL. O desempenho do aluno do 5.º com índice mais baixo foi de 59 NPCLpm e o índice do aluno com mais alto desempenho foi de 156 NPCLpm.

Quanto aos alunos de 6.º ano, apresentam uma média de desempenho em VL de 127 NPCLpm, para um desvio-padrão de 20,64 NPCLpm. No que respeita à amplitude de desempenhos é considerada alta (79 PCLpm), indicador de que há diferenças substanciais em VL nesta população, o que aponta para diversidade de desempenhos de FL. O desempenho do aluno do 6.º com mais baixo índice foi de 90 NPLCpm e o desempenho do aluno com mais alto índice foi de 169 NPCLpm. Verifica-se igualmente uma redução da amplitude 97 para 79 indicadora da consolidação das aprendizagens do 5.º para o 6.º ano para um mesmo texto. Salienta-se pela observação do gráfico 9 que no 2.º ciclo, o fator ano de escolaridade por si só parece ser insuficiente para distinguir os desempenhos do aluno o que é pouco concordante com uma expectativa de aumento estandarizado fixo para a velocidade da leitura preconizada nas Metas Curriculares a vigorar.

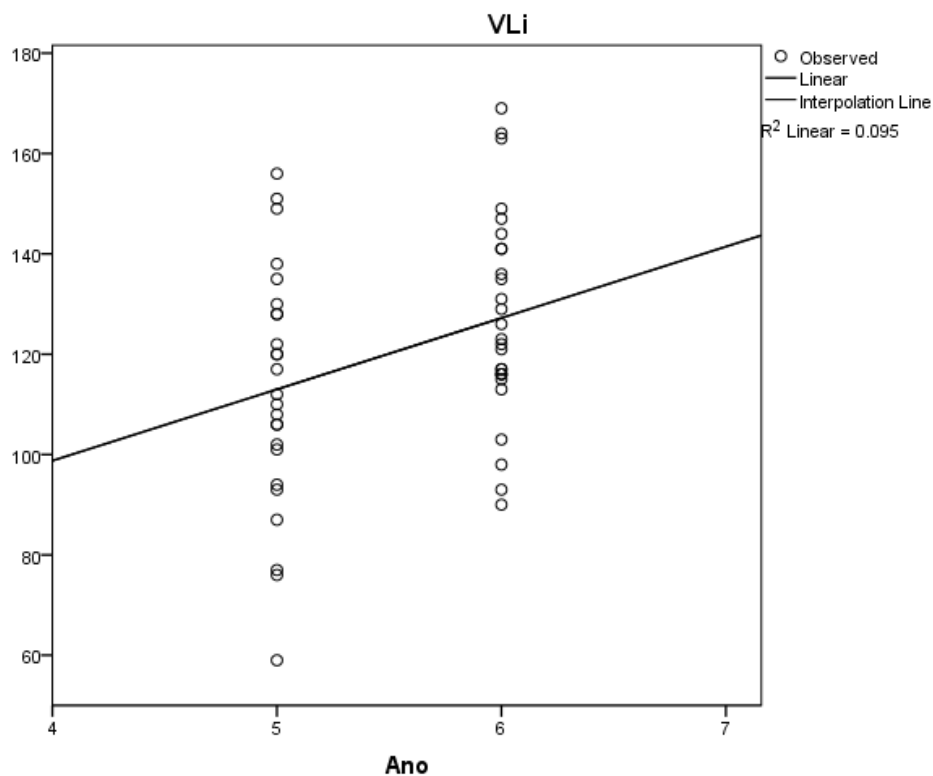
#### ***4.4.3 – Estimação da progressão da PL por ano de escolaridade***

Os dados mostram ainda que os alunos do 5.º ano apresentam uma amplitude de 3% nos desempenhos entre si bem como os alunos do 6.º ano.

Este indicador não salienta diferenças significativas entre os desempenhos de PL entre alunos de 2.º ciclo. Sublinhará este facto que os alunos já dominam esta competencia ao mesmo nível neste ciclo de escolaridade.

#### ***4.4.4 – Estimação da Progressão da VL por ano de escolaridade***

Quanto à estimação de progressão da velocidade da leitura dentro do 2.º Ciclo, apresenta-se em gráfico 9 a análise de estimação da progressão de VL por ano de escolaridade a partir dos desempenhos dos alunos por ano:



A progressão linear permite reconhecer uma variação entre as performances individuais dos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade positiva e significativa (média =14 NPCLpm). Extrapolando-se destes dados a medida de progressão estimada. Esta apresenta uma diferença positiva em 4 PCLpm comparativamente à previsão de progressão estimada dentro do 2.º Ciclo pelas MC (i.e. 10 PCLpm). Querá isto dizer que considerando os resultados obtidos para VL em cada um dos anos, os dados apontam para que um aluno do 6.º ano apresente desempenhos de fluência de leitura maiores em 14 NPLCpm de magnitude aos de um aluno do 5.º ano para textos não praticados.

## **Capítulo 5 - Discussão**

É facto que as MC estimam que todos os alunos progridem das 140 PLCpm para as 150 NPCLpm, do 5.º para o 6.º ano. *A priori* salienta-se que a assunção de valores exatos para a fluência da leitura em alunos do 2.º Ciclo assume posições epistemológicas relevantes para a sua discussão: qualidade de homogeneidade, qualidade de progressão cumulativa das aprendizagens e qualidade de rácio de progressão positiva. Homogeneidade porque não distingue sexo, língua materna, condições de aprendizagem do leitor; progressão cumulativa das aprendizagens porque concebe que todo o ensino anterior foi assimilado e compreendido (e.g. é esperado de um aluno do 6.º ano no final do 3.º Período domine todas as metas curriculares para os níveis anteriores e o actual); e um nível de progressão positivo porque a linearidade de 10 NPCLpm no espaço do 2.º Ciclo é indiferente a condições do contexto ou vicissitudes cognitivas.

As hipóteses aqui avançadas pressupõem que as MC se confirmam, à semelhança do teste de *null hypothesis*, onde se testa o ajuste ao grau zero.

Deste modo, sintetiza-se as quatro hipóteses que seguidamente são discutidas.

1. A amplitude dos desempenhos da fluência da leitura em alunos do 2.º Ciclo é homogénea.
2. Todos os alunos do 2.º Ciclo atingem ou ultrapassam os valores de desempenho da fluência da leitura indicados nas Metas Curriculares.
3. Todos os alunos do 2.º Ciclo melhoram o seu desempenho de fluência da leitura do 5.º para o 6.º ano.
4. Todos os alunos do 2.º Ciclo melhoram o seu desempenho de fluência da leitura do 5.º para o 6.º ano na magnitude esperada pelas Metas Curriculares.

### **5.1 – Discussão da Hipótese 1**

A hipótese que “a amplitude dos desempenhos da fluência da leitura dos alunos do 2.º Ciclo é homogénea” não se confirma. Observando-se os resultados por ano de escolaridade para a leitura dos dois textos, considera-se que um desvio-padrão de 20 NPCLpm e 24 NPCLpm para os dois anos respetivamente é significativo e surgirá como

expressão de turmas diversificadas nos seus desempenhos da leitura. Estes resultados têm pouca consonância com a perspectiva de alunos cujos desempenhos variam acima dos mínimos. Noutra medida, observa-se que a amplitude de resultados por ano de escolaridade para a leitura dos dois textos apresenta-se a níveis elevados nomeadamente 75 NPCLpm e 97 NPCLpm. Este tipo de diferenças é comum em turmas com desempenho pouco homogéneo, situação corrente nas escolas portuguesas.

Estes resultados divergem das MC na medida em que, um valor específico e mandatório para todos os desempenhos da FL dos alunos não é concordante com uma perspetiva de diversidade de desempenhos que neste estudo se observaram.

## 5.2 – Discussão da Hipótese 2

A hipótese de que “Todos os alunos do 2.º Ciclo atingem ou ultrapassam os valores de desempenho da fluência da leitura indicados nas Metas Curriculares” não se confirma. Observando-se os desempenhos de VL por ano de escolaridade (Gráfico 9), verificamos que apenas 3 alunos do 5.º ano apresentam desempenhos de VLi acima das 140 NPCLpm e 7 alunos do 6.º ano apresentam desempenhos de VLi acima das 150 NPCLpm. Considerando mesmo a margem indicada por Hasbrouck & Tindal de 10 NPLCpm, neste caso 130 NPCLpm e 140, ainda as MC estão a mais de 15 NPCLpm de “atraso” à meta.

Considerado os desempenhos nos percentis superiores (i.e. >75%, é possível verificar que são raros os alunos que atingem o esperado nas MC. Discute-se que esta constatação é concordante com a críticas da Associação de Professores e outros autores (Gonçalves, 2011) sobre a fraca qualidade que oferece a implementação de um tipo de metas curriculares com limites inatingíveis. Que dificilmente não outra será do que uma implementação que aumenta os casos de alunos com bom desempenho na leitura, pela investigação atual, mas que não cumprem os mínimos indicados pelo currículo.

Pode significar esta situação que as Metas Curriculares em vigor colocarão mais de 85% dos alunos do 2.º Ciclo em condições de apresentaram avaliações de desempenhos de fluência da leitura insuficientes para as expectativas académicas.

O cenário de que 12 alunos em cada 100 cumpre o suficiente para uma avaliação positiva nas metas da leitura expressiva para textos não praticados, a comprovar-se, é a

constatação que há no mínimo uma grande diferença entre o que os alunos mostram estar a desempenhar e os objetivos curriculares pró-Metas europeias 2020.

### 5.3 – Discussão da Hipótese 3

Quanto à hipótese 3 formulada em “Todos os alunos do 2.º Ciclo melhoram o seu desempenho de fluência da leitura do 5.º para o 6.º ano” é uma hipótese confirmada pelos dados, tanto para PL como para VL. Os resultados mostram que há uma progressão positiva nos desempenhos de PL e VL na leitura de um mesmo texto em alunos de anos diferentes.

Quanto à Precisão, essa progressão é muito ténue cuja média e variância não permitem distinguir. Somente a observação do desvio-padrão permite verificar que 0,06% de %PCL é a melhoria observada.

Quanto à velocidade, as diferenças são mais salientes e estão em concordância com as MC. A partir do gráfico 8, é possível verificar que a média do desempenho VL foi de 113 PCLpm para os desempenhos da leitura para os alunos do 5.º ano de escolaridade e de 127 PCLpm para os alunos do 6.º ano de escolaridade. Deduz-se que essa diferença é baseada nas diferenças individuais dos alunos e atribui-se a evolução à estimulação educacional da sua instituição educativa.

### 5.4 – Discussão da Hipótese 4

A hipótese de que “Todos os alunos do 2.º Ciclo melhoram o seu desempenho de fluência da leitura do 5.º para o 6.º ano na magnitude esperada pelas Metas Curriculares é confirmada.

Observando-se gráfico 6, é possível ver que a média do desempenho VL para o texto 2 foi de 113 PCLpm para os alunos do 5.º ano de escolaridade e de 127 PCLpm para os alunos do 6.º ano de escolaridade. Verifica-se assim o aumento da fluência da leitura dos alunos do 5.º e 6.º ano conforme a magnitude esperada pelas Metas Curriculares. Comparando à estimação das Metas Curriculares (i.e. 5.º ano=140ppm; 6.º ano=150ppm) estes resultados mostram que a FL progride acima das 10 PCLpm

(média=14 PCLpm; dp=20 PCLpm). Deduz-se que essa diferença é baseada nas diferenças individuais dos alunos e atribui-se a evolução à estimulação educacional da sua instituição educativa.



## **Capítulo 6 - Considerações**

### **6.1 - Limitações da investigação**

Algumas características da análise de amostra como sejam a localização em zona metropolitana, as turmas de dimensão baixa, a presença desta escola nas primeiras 50 escolas do ranking nacional das escolas do ensino básico de 2013 ou pelo facto dos alunos desenvolverem a sua carreira académica numa só instituição, são apontadas na literatura como variáveis positivas para os desempenhos de leitura dos alunos. Nessa medida e atribuindo-se esses fatores aos alunos participantes, considera-se que os resultados apurados estão positivamente inflacionados em termos de condições pedagógicas comparando às condições médias das instituições educativas em Portugal.

Quer-se igualmente salientar que a avaliação da leitura enquanto instrumento educacional é uma das muitas informações que o técnico se mune para avaliar, monitorizar e intervir ao nível da turma e do aluno no que respeita à qualidade da leitura. Pelo que os desempenhos da fluência da leitura dos alunos devem ser uma informação a ser integrada com outros dados educacionais de relevo de factor quantitativo e conativo.

Dada a sua abrangência limitada de turmas, as extrapolações que se poderão retirar da análise da amostra carecem de confirmação em estudos posteriores, no seguimento da abordagem de base curricular com maior número de turmas e maior variedade de ano de escolaridade.

### **6.2 – Características do 2.º Ciclo**

A relevância do estudo desta faixa etária aponta-se por várias ordens de razões: Em primeiro lugar pela exposição dos alunos às atividades académicas, em pelo menos quatro anos. Noutra medida, estão já num desenvolvimento cognitivo que os prepara para uma auto-regulação mais estratégica da sua aprendizagem quanto à leitura.

Em terceiro lugar, verifica-se que o 6.º ano é o último ano onde está definido um valor específico para a fluência da leitura nas Metas Curriculares. Deste modo, o 5.º e 6.º ano constituindo o 2.º ciclo de Ensino Básico, consubstânciam-se como uma etapa

curricular intermédia cujo ápice deverá já revelar nos alunos uma maturação das competências da leitura que suporte as exigências de performance da escrita, oralidade e compreensão académicas do último ciclo de estudos (i.e. 7.º, 8.º e 9.º ano). Em quarto lugar porque está ligado ao início da adolescência em que a autonomia individual começa a ser um fenómeno que ultrapassa as modificações biológicas e assume carácter social, no sentido em que os indivíduos começam a evoluir do ser-para-si (e.g. infância) para o ser-para-os-outros (e.g. adultidade).

Em quinto lugar, adianta-se o enquadramento do Guião de Implementação (Buesco, *et al.*, 2012) que refere que “no 2.º Ciclo, a consolidação das relações entre o sistema fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita assume especial importância” (*idem*, p.29). Além disso o mesmo documento constata que neste 2.º ciclo, faz-se também pela consolidação das aprendizagens concretizadas no 1.º Ciclo” (i.e. progressão cumulativa das aprendizagens).

Estas cinco razões explicitam a nosso ver, a relevância do estudo do 2.º Ciclo para o tema da Fluência da Leitura.

### 6.3 - Implicações dos resultados

As implicações dos resultados que se retiram desta discussão podem incidir ao nível do currículo, da formação de professores e das situações educativas.

Quanto ao currículo é possível verificar que a diferença entre o que é definido nas MC quanto à velocidade de leitura e o que estes alunos apresentam está a mais de 10% de diferença. Esta distância que implicará que muitas avaliações dos alunos do 2.º Ciclo apresentarão resultados que colocam o aluno em baixo desempenho. Falamos assim de 19% de diferença dos alunos do 5.º ano e 14% dos alunos do 6.º ano.

Quanto à formação de professores, implicam estes dados que a variável sexo do aluno continua a demonstrar-se secundária na avaliação comparativa de leitura em turmas. Adicionalmente, implicam estes dados com a ideia que a precisão é uma competência que se desenvolve muito nos primeiros anos de escolaridade e que a velocidade de leitura terá muita relevância a partir do 2.º Ciclo de escolaridade, em

alunos de precisão autónoma. Estas implicações suportam-se em Rasinsky (2002), Cruz (2010), Gonçalves (2011).

Num terceiro nível das situações educativas, as implicações de uma medida desajustada de FL prejudica uma correta avaliação final do percurso anual escolar do aluno. Conforme se infere pela análise da hipótese 3 é indicador pois que há uma discrepância entre as exigências do sucesso académico curricular e os níveis de desempenho que a investigação associa a desempenho autónomo, logo, de alto rendimento educativo.

Confirma-se neste aspeto a necessidade do cuidado adicional, onerando o professor e técnicos, em analisar o nível de exigência curricular com os resultados da experimentação em fluência da leitura quando estes não se observam no desempenho do aluno em específico.

Neste estudo, a comparação dos desempenhos dos alunos permite observar que, em caso de manutenção de um índice para a avaliação da fluência da leitura, os indicadores 101 e 116 palavras lidas corretamente por minuto para o 5.º e 6.º ano se apresentariam como adequados para um patamar mínimo de exigência. Esta formulação baseia-se fundamentalmente nos percentis de desempenho ao nível de 75 % de cada uma das populações (i.e. percentil 25).

## **6.4 - Estudos Futuros**

Os resultados que aqui se discutem permitem reconhecer mais um pouco sobre a fluência da leitura de alunos. Considera-se que a observação científica destes desempenhos abona em favor da necessidade de aproximação dos docentes do 2.º Ciclo à investigação científica universitária em fluência da leitura. Esta formulação baseia-se na ideia que o desempenho do docente (e na sua extensão a comunidade educativa) é fulcral para a decisão sobre como é que as Metas Curriculares serão implementadas. A sensibilização para as discrepâncias da investigação e as expetativas curriculares do desempenho dos alunos dever ser disseminada para informação de todos os interessados.

No que concerne às possibilidades de desenvolvimento deste estudo em particular, considera-se que a ampliação da sua precisão e validade seria potenciada

com o aumento do número das leituras, aumento de números de participantes e aumento de número anos de escolaridade. A ampliação do estudo em n.º de textos, n.º de frequência de recolhas e n.º de instituições de acolhimento registam-se como igualmente benéficas nesse sentido.

Quanto às possibilidades de intervenção que estes dados salientam, as “boas práticas” educacionais em promoção da leitura destacam a importância do trabalho com professores para apoio a implementação das Metas Curriculares a partir de leituras acompanhadas e promoção da auto-regulação da aprendizagem da leitura como tarefas indicadas e basilares.

## **Capítulo 7 - Bibliografia**

Agostinho, A. L. (2012). *Programa Leitores do Futuro: Automodelagem e Leitura Assistida na Promoção Fluência na Leitura Oral*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Almeida, L. & Freire, I. (2003). *Métodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga : Psiquilíbrios Edições.

Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclo*. Retirado de [http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E\\_Basico/eb\\_pt\\_metas\\_curriculares\\_14\\_agos\\_2013.pdf](http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_pt_metas_curriculares_14_agos_2013.pdf) em Janeiro de 2013.

Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012b). *Caderno de Apoio à Leitura e Escrita*.

Burke, M. *et al.* (2009). Predictive validity of early literacy indicators from middle kindergarten to second grade. *The journal of special education*, 42 (4), p. 209-226. DOI: 10.1177/0022466907313347. Retirado de <http://ld4elementaryliteracy.edublogs.org/files/2009/04/early-lit-predictors-dibels1.pdf> em Fevereiro de 2013.

Carvalho, A. & Pereira, M. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura “O Rei”*. Actas do 7.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga : Universidade do Minho. Retirado de [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_teste\\_avaliacao\\_fluencia\\_precisao\\_leitura\\_c.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_teste_avaliacao_fluencia_precisao_leitura_c.pdf) em Janeiro de 2013.

Casas, A. M. (1998). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.

- Castanheira, A. J. (2011). *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos do 5.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, FP-UL, Lisboa. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5072/1/ulfpie039713\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5072/1/ulfpie039713_tm.pdf) em Janeiro de 2013.
- Cruz, V. (2010). *Dificuldades de aprendizagem específica*. LIDEL.
- DEAR (2011). *Que Currículo para o Séc. XXI?*. Conselho Nacional de Educação. Retrieved from <http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf> em Janeiro de 2013.
- Deno, S.L. (1992). The nature and development of curriculum-based measurement. *Preventing School Failure*, 36 (2), p.5.
- Dewey, J. (1916). *Educação e Democracia*. Mcmillian Company : NY.
- Ferreira, R. D. S. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* Dissertação de Mestrado, FMH, Lisboa. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2142/1/Tese%20Mestrado%20Rui%20Ferreira.pdf> em Janeiro de 2013.
- Fuchs, L. *et al.* (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence : a theoretical, empirical and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5 (3), p. 239-256. Retirado de <http://specialistedpsy.com/fuchsetalreadfluency.pdf-link.pdf> em Janeiro de 2013.
- Gomes, J. (2011). *Leitura oral em alunos do 4º ano do 1º ciclo: avaliação da velocidade, correção e compreensão*. Paper apresentado no IV Congresso Internacional de Psicologia da Educação.

- Gonçalves, M.D. (2011). *Avaliação da fluência de leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais*. Paper apresentado no VIII Congresso Anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica.
- Gonçalves, M. D. (2012). *Encontros IDEA - Livro I*. Sinapsis Editores : Óbidos.
- Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2006). Oral reading fluency norms : a valuable assessment tool for reading teachers. *The reading teacher*, 59 (7), p. 636-644. Retirado de [http://www.nclack.k12.or.us/cms/lib6/or01000992/centricity/domain/249/fluency\\_article\\_for\\_rti\\_website.pdf](http://www.nclack.k12.or.us/cms/lib6/or01000992/centricity/domain/249/fluency_article_for_rti_website.pdf) em Janeiro de 2013.
- Marques, C. & Silva, I, (2013) *Metas Curriculares de Português – Itens orientadores do trabalho em sala de aula (5.º a 9.º ano)*. Edições ASA. Retirado em Janeiro de 2013 em [http://nlstore.leya.com/asa/newsletters/metas/imagens/Brochura\\_Metas.pdf](http://nlstore.leya.com/asa/newsletters/metas/imagens/Brochura_Metas.pdf)
- Mercer, N. (eds.). (1988). *Language and literacy from an educational perspective*.
- Nóvoa, A. (2004). *Currículo, Formação de Professores e Situações Educativas*.
- Ovídio (2007). *Metamorfoses*. Livros Cotovia : Lisboa.
- Poplin, M. (1988). The reductionist fallacy of learning disabilities : replicationg the past by reducing the present. *Journal of Learning disabilities*, 21, p. 389-400.
- Rasinsky, T.V. (2002). Speed does matter in Reading. [Comentário]. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.
- Ribeiro, V. (2010). *O erro mora aqui! – A relação entre a consciencia fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do 2.º e 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, I.S.P.A..

- Vicente, S. (2013). Metas Impossíveis [Reportagem TV]. In RTP (produção), *Sexta as 9*. RTP, Portugal. Retirado de <http://www.rtp.pt/play/p1047/e108853/sexta-as-9-ii> em Março de 2013.
- Silva, L. (2012). *Projeto IDEA no agrupamento de escolas de Avis: balanço de 3 anos de trabalho e colaboração*. In Gonçalves, M. D. (Ed). (2012). *Encontros IDEA - Livro I*. Óbidos: Sinapsis Editores.
- Silva, R. L. (2012). *Ler Contigo, Ler Melhor: Programa de Promoção da Leitura Oral em Alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia (UL), Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4945/1/ulfpie039651\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4945/1/ulfpie039651_tm.pdf) in Janeiro de 2013.
- Tristão, F. S. C. (2011). *Avaliação da Leitura Oral em alunos do 2.º ano do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia (UL), Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2162/1/22329\\_ulfp034925\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2162/1/22329_ulfp034925_tm.pdf).
- Zimmerman, B. (2011). *Basic domains of self-regulated learning and performance*. In: SCHUNK & ZIMMERMAN (Ed.). *Handbook of Selfregulated learning and performance*. Routledge, NY. p.1-12.



## **Anexos**

- Anexo I - Pedido de Colaboração à Instituição Acolhedora
- Anexo II - Pedido de Autorização de Participação aos Encarregados de Educação
- Anexo III - Texto de 5.º ano “A Rima”
- Anexo IV - Texto de 5.º e 6.º ano «O que é o medo?»
- Anexo V - Texto de 6.º ano «Constantino»
- Anexo VI - Folha de Registo de Avaliação da FL do texto 1 «A Rima»
- Anexo VII - Folha de Registo de Avaliação da FL do texto 2 «O que é o medo?»
- Anexo VIII - Folha de Registo de Avaliação da FL texto 3 «Constantino»
- Anexo IX - Ficha de Análise individual
- Anexo X - Testes de Independência e Homegeneidade da amostra
- Anexo XI– Testes da semelhança dos desempenhos por texto

## Anexo I



À Exma. Direção do Colégio Integrado de Montemaior (Loures),

O meu nome é João Miguel Sousa e enquanto estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação venho por este meio solicitar a colaboração da vossa instituição para a realização de estudo sobre avaliação funcional da fluência de leitura dos alunos. Estou de momento inserido num projeto da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, organizado e orientado pelo Núcleo de Psicologia da Educação e Orientação na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Gonçalves, designado por IDEA - Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem, onde concluo a minha dissertação. Em anexo, apresenta-se uma explicitação dos fundamentos do projeto bem como das práticas que têm vindo a ser implementadas.

O estudo consiste na observação de leitura de alunos do 5.º e 6.º ano, individualmente, com a duração de 5 a 15 minutos, num universo de 2 a 4 turmas. Os textos e informações recolhidas (velocidade de leitura e precisão) enquadram-se como uma parte dos objetivos previstos pelo Ministério da Educação conforme as Metas Curriculares de Leitura e Escrita de 2012, para vigorar obrigatoriamente em 2013/2014. A recolha é confidencial, e todos os dados serão devolvidos à vossa escola e aos pais e aluno que o solicitem. As observações serão feitas por mim próprio ou responsável da investigação e por qualquer docente ou responsável indicador pela direção da vossa escola. O período de observação proposto é durante o mês de Fevereiro de 2013.

Eu próprio e a Prof. Dra.<sup>a</sup> Dulce Gonçalves ficamos disponíveis para a realização de ações de informação e formação, a professores e pais, sobre este projeto em específico bem como outras questões de dificuldades de aprendizagem de leitura salientes.

Os meus contactos são 962960011 e o electrónico [joaombapsousa@gmail.com](mailto:joaombapsousa@gmail.com), ambos ao vosso dispor para qualquer questão adicional.

Com os melhores cumprimentos

João Miguel Sousa

## Anexo II



Lisboa, 14 de Fevereiro de 2013

Ao cuidado do Exmo. Encarregado de Educação,

O Colégio Integrado Monte Maior e a Faculdade de Psicologia de Lisboa, pelo seu Núcleo de Psicologia da Educação e da Orientação, desenvolvem neste momento uma parceria de colaboração relacionada com Avaliação da Fluência de Leitura.

Esta investigação enquadra-se no campo teórico do estudo das Dificuldades de Aprendizagem, e os seus principais objetivos são diagnosticar os níveis de fluência dos alunos portugueses e promover as tarefas de leitura oral. Atendendo ao particular dos aspetos de “precisão” e “velocidade”, a fluência de leitura justifica o seu interesse porque se tem demonstrado muito relacionada com os resultados académicos de sucesso. Para esta participação, é somente requerido do aluno que, em espaço adequado, faça uma leitura de um a dois textos em língua portuguesa. A fonte dos textos são livros escolares em vigor e que proveem de investigação publicada. As condições logísticas e da coordenação com o docente do seu educando enquadram-se no normal funcionamento do Colégio, com preocupações de não ingerência desta tarefa nas outras atividades. Os resultados estão restritos à direção pedagógica e aos investigadores, cumprindo as normas de confidencialidade da Direção Geral de Educação. Caso solicitado, os Encarregados de Educação são convidados ao acesso dos resultados dos seus educandos, em forma a coordenar.

Obrigado pela atenção e tempo disponibilizado,  
Com os melhores cumprimentos,

João Miguel Baptista de Sousa

---

(É favor assinar, coetar e devolver a parte inferior ao Diretor de Turma)

Eu (nome do Encarregado de Educação) \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação  
do aluno (nome do aluno) \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_ e com o número \_\_\_\_\_  
declaro que tomei conhecimento e autorizo o meu educando a participar nas atividades de Leitura da parceria entre o Colégio Integrado  
Monte Maior e da Faculdade de Psicologia de Lisboa.

O Encarregado de Educação \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Anexo III

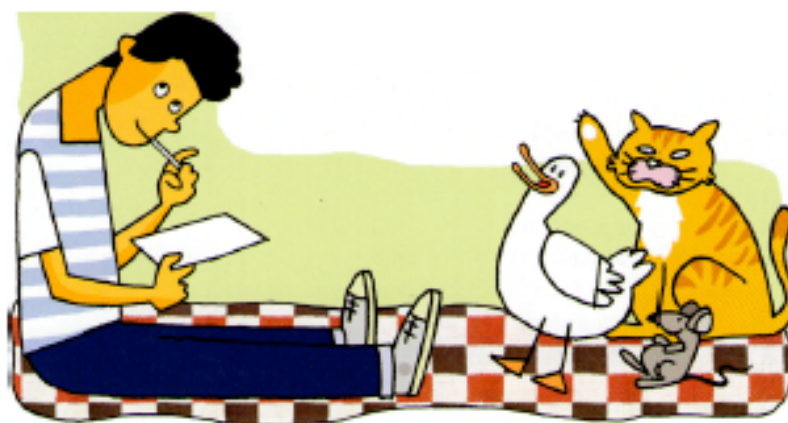
## A RIMA

Gil estava apaixonado por uma coleguinha, a Matilde, e fazia-lhe versos, escrevia-os em papelinhos e dava-lhos. E escrevia-os também no seu "diário", que o Pai e a Mãe iam depois bisbilhotar. Evidentemente, eram daqueles em que sempre a paixão rima com coração, amor rima com flor, Gil falava também de dor, quando pensava que ela não gostava dele. No entanto, nãoensem que ele se ficava por essas rimas tão fáceis e havia uma circunstância que o ajudava... a variar. Ele chamava-se Gil e o namoro começara em Abril, fora num dia de Abril que ela escrevera num papelinho o "Sim", em resposta ao papelinho de "Sim ou Não" que ele lhe entregara, disfarçadamente.

Gil nunca mais esquecerá esse dia, Abril rimava com Gil e com outros atrevimentos mais, como, por exemplo, "beijinhos mil".

Quanto aos versos que Gil dedica aos seus colegas, esses são mais na brincadeira. Para Matilde, é tudo a sério e com muito sentimento. Para os colegas e outros amigos dos jogos de futebol, é mais na paródia, inventa rimas e alcunhas, fala das "barracas" que eles dão nas aulas ou dos falhanços no futebol... A bola dá muito jeito, rima com Escola, sacola, esfolá, rebola, golo mete-se com a tola e, quando se perde, fica-se com uma grande cachola.

Carlos PINHÃO, Abril Futebol Clube, Vega



## Anexo IV

## O QUE É O MEDO?

Primeiro, fui ver ao dicionário. Tinha que olhar *para dentro* do medo, descobrir como é que ele funcionava. Quando se tem um brinquedo e se quer ver como ele funciona, há sempre a tentação de o abrir e mexer lá dentro, mesmo sabendo que se pode estragar (para além do raspanete que se calhar vamos ouvir). Abrir o dicionário era a mesma coisa: tentar perceber o funcionamento da máquina do medo.

E lá estava, escrito assim:

"Medo: sentimento desagradável que excita em nós aquilo que parece perigoso, ameaçador, sobrenatural."

Não gostei, se calhar porque não percebi. "Excita em nós aquilo que parece perigoso"? Que raio de definição era essa? A máquina continuava a funcionar, sem que eu lhe percebesse o funcionamento. Depois, fui aos sinónimos:

"Medo: susto, receio, horror, pavor, cagaço, cobardia, desconfiança, temor, terror, pânico, assombramento..."

A lista era enorme e já me deixava mais satisfeito. Cada palavra daquelas, mesmo que não me explicasse nada, trazia ao menos recordações, sensações fortes. Eu lembrava-me de coisas passadas e por vezes até me arrepiava, como se lá estivesse de novo.

Portanto, o medo é uma sensação forte: fica marcada no corpo e na memória. Aconteceu qualquer coisa, e, de cada vez que a recordo, sinto uma tremura pela espinha acima! Isso é medo. Não se consegue muito bem explicar, aliás, é por isso que se diz que ele é mais forte do que nós.

Sérgio Godinho, *O Pequeno Livro dos Medos*, 1.ª ed., Publ. Dom Quixote, 1991





## Anexo V

## CONSTANTINO

O pai via-o amuado pelos cantos e perguntava às mulheres da casa:

- Que diabo tem o rapaz?

E, como ninguém lhe explicasse aquela tristeza, trouxe-o uma tarde para junto do *Tunante*, o cão guardador do curral das vacas.

Ali se puseram em conversa.

Foi a primeira conversa a sério que o Silvestre Cuco teve com o filho. Este nunca mais esqueceu tal dia, em que fez uma das descobertas mais surpreendentes da sua vida.

Falaram de homem para homem. Sim, senhor, de homem para homem, e o Constantino sabe bem o que lhe custou essa conquista. Quando se abriu com o pai para lhe confessar que a mãe não gostava dele por causa do nariz, apareceu-lhe de repente nos olhos uma grande vontade de chorar. Embargou-se-lhe a voz, as palavras começaram a sair todas cortadas, e vai então o pai disse-lhe assim:

- Um homem nunca chora, mesmo que veja as tripas doutro na mão...

Apressado, o Constantino deitou a ponta dos dedos a umas lágrimas que queriam rebentar, e ali mesmo as esmagou, segurando as outras todas que já vinham numa carreirinha para fazerem o pranto. Baixou a cabeça por instantes, erguendo-a depois com um sorriso. Encararam-se, o pai animou-o com um olhar que ele conhecia, e o Constantino percebeu que ganhara nesse dia o seu melhor camarada.

(Alves Redol- *Constantino, Guardador de vacas e de sonhos*, 1962)



## Anexo VI

### Ficha de Registo – Avaliação da Fluência da Leitura - Texto 1 «A Rima»

FICHA DE REGISTO - Texto para 5.º Ano			
	N.º de Palavras	Ocorrencias	
<b>A RIMA</b>	2		
Gil estava apaixonado por uma colega, a Matilde, e	9		
fazia-lhe versos, escrevia-os em papelinhos e dava-lhos. E	8		
escrevia-os também no seu "diário", que o Pai e a Mãe iam	12		
depois bisbilhotar. Evidentemente, eram daqueles em que	7		
sempre a paixão rima com coração, amor rima com flor, Gil	11		
falava também de dor, quando pensava que ela não gostava	10		
dele. No entanto, não pensem que ele se ficava por essas	11		
rimas tão fáceis e havia uma circunstância que o ajudava... a	11		
variá-las. Ele chamava-se Gil e o namoro começara em Abril,	10		
fora num dia de Abril que ela escrevera num papelinho o	11		
"Sim", em resposta ao papelinho de "Sim ou Não" que ele	11		
lhe entregara, disfarçadamente.	3		
Gil nunca mais esquecera esse dia, Abril rimava com Gil e	11		
com outros atrevimentos mais, como, por exemplo,	7		
"beijinhos mil".	2		
Quanto aos versos que Gil dedica aos seus colegas, esses	10		
são mais na brincadeira. Para Matilde, é tudo a sério e com	12		
muito sentimento. Para os colegas e outros amigos dos jogos	10		
de futebol, é mais na paródia, inventa rimas e alcunhas, fala	11		
das "barracas" que eles dão nas aulas ou dos falhanços no	11		
futebol... A bola dá muito jeito, rima com Escola,	9		
sacola, esfola, rebola, golo mete-se com a tola e,	9		
quando se perde, fica-se com uma grande cachola.	8		
	216		

Dados Preliminares		Velocidade	Precisão		
Data	Ano	TL (seg)	NPCL		
Avaliador	Turma	PCLpm	% PCL		
	N.º		TE	NE	Exemplos
	Idade		S		
			O		
			I		
			A		
			Aj		

## Anexo VII

### Ficha de Registo – Avaliação da Fluência da Leitura - Texto 2 «O que é o Medo?»

FICHA DE REGISTO - Texto para 5.º e 6.º ano			
	N.º de Palavras	Ocorrências	
<b>O QUE É O MEDO?</b>	5		
Primeiro, fui ver ao dicionário. Tinha que olhar para dentro	10		
do medo, descobrir como é que ele funcionava. Quando se	10		
tem um brinquedo e se quer ver como ele funciona, há sempre	12		
a tentação de o abrir e mexer lá dentro, mesmo sabendo que	12		
se pode estragar (para além do raspanete que se calhar vamos	11		
ouvir). Abrir o dicionário era a mesma coisa: tentar perceber o	11		
funcionamento da máquina do medo.	5		
E lá estava, escrito assim:	5		
"Medo: sentimento desagradável que excita em nós aquilo	8		
que parece perigoso, ameaçador, sobrenatural."	5		
Não gostei, se calhar porque não percebi. "Excita em nós	10		
aquilo que parece perigoso"? Que raio de definição era essa?	10		
A máquina continuava a funcionar, sem que eu lhe	9		
percebesse o funcionamento. Depois, fui aos sinónimos:	7		
"Medo: susto, receio, horror, pavor, cagaço, cobardia,	7		
desconfiança, temor, terror, pânico, assombramento..."	5		
A lista era enorme e já me deixava mais satisfeito. Cada	11		
palavra daquelas, mesmo que não me explicasse nada,	8		
trazia ao menos recordações, sensações fortes. Eu lembrava-	8		
me de coisas passadas e por vezes até me arrepiava, como	10		
se lá estivesse de novo.	5		
Portanto, o medo é uma sensação forte: fica marcada no	10		
corpo e na memória. Aconteceu qualquer coisa, e, de cada	10		
vez que a recordo, sinto uma tremura pela espinha acima!	10		
Isso é medo. Não se consegue muito bem explicar, aliás, é	11		
por isso que se diz que ele é mais forte do que nós.	13		
	238		

Dados Preliminares		Velocidade	Precisão		Exemplos
Data	Ano	TL (seg)	NPCL		
Avaliador	Turma	PCLpm	% PCL		
	N.º		TE	NE	
	Idade		S		
			O		
			I		
			A		
			Aj		



## Anexo VIII

### Ficha de Registo – Avaliação da Fluência da Leiutura - Texto 3 «Constantino»

<b>FICHA DE REGISTO - Texto para 6.º ano</b>		
	<b>N.º de Palavras</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>CONSTANTINO</b>	1	
O pai via-o amuado pelos cantos e perguntava às mulheres da casa:	12	
- Que diabo tem o rapaz?	5	
E, como ninguém lhe explicasse aquela tristeza, trouxe-o uma tarde	10	
para junto do Tunante, o cão guardador do curral das vacas.	11	
Ali se puseram em conversa.	5	
Foi a primeira conversa a sério que o Silvestre Cuco teve com o	13	
filho. Este nunca mais esqueceu tal dia, em que fez uma das descobertas	13	
mais surpreendentes da sua vida.	5	
Falaram de homem para homem. Sim, senhor, de homem para	10	
homem, e o Constantino sabe bem o que lhe custou essa conquista.	12	
Quando se abriu com o pai para lhe confessar que a mãe não gostava	14	
dele por causa do nariz, apareceu-lhe de repente nos olhos uma grande	12	
vontade de chorar. Embargou-se-lhe a voz, as palavras começaram a sair	11	
todas cortadas, e vai então o pai disse-lhe assim:	9	
- Um homem nunca chora, mesmo que veja as tripas doutro na	11	
mão...	1	
Apressado, o Constantino deitou a ponta dos dedos a umas lágrimas	11	
que queriam rebentar, e ali mesmo as esmagou, segurando as outras	11	
todas que já vinham numa carreirinha para fazerem o pranto. Baixou a	12	
cabeça por instantes, erguendo-a depois com um sorriso. Encararam-se,	9	
o pai animou-o com um olhar que ele conhecia, e o Constantino	12	
percebeu que ganhara nesse dia o seu melhor camarada.	9	
	219	

<b>Dados Preliminares</b>		<b>Velocidade</b>	<b>Precisão</b>		<b>Exemplos</b>
<u>Data</u>	<u>Ano</u>	<u>TL (seg)</u>	<u>NPCL</u>	<u>% PCL</u>	
<u>Avaliador</u>	<u>Turma</u>	<u>PCLpm</u>	<u>TE</u>	<u>NE</u>	
	<u>N.º</u>				
	<u>Idade</u>				

## Anexo IX

Estudo da Homogeneidade dos textos utilizados (N=3) quanto ao ano de escolaridade.

**Quadro 2**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of PLi is the same across categories of Ano.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.032	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of VLi is the same across categories of Ano.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.045	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of NE_txt2 is the same across categories of Ano.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.315	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

**Quadro 3**

**Estudo de Homogeneidade das variâncias da amostra**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
PLi	.109	1	50	.743
VLi	.491	1	50	.487
NE_txt2	1.801	1	50	.186

## Anexo X

### Quadro 4

#### Estudo da correlação entre os desempenhos de Precisão de Leitura e os textos utilizados

Precisão	Kendall's tau_b	Sig. (2T)	Kendall's tau_b	Sig. (2T)	Kendall's tau_b	Sig. (2T)
	Texto 1		Texto 2		Texto 3	
<b>Texto 1</b>	-	-	- 0.35	0.827	-	-
<b>Texto 2</b>	- 0.35	0.827	-	-	0.489 **	0.002
<b>Texto 3</b>	-	-	0.489 **	0.002	-	-

\*\* significativo para nível de confiança de 99% ( $p < 0.01$ )

### Quadro 5

#### Estudo da correlação entre os desempenhos de Velocidade de Leitura e os textos utilizados

Velocidade	Coefficiente de Correlação (Kendall's tau_b)	Sig. (2T)	Coefficiente de Correlação (Kendall's tau_b)	Sig. (2T)	Coefficiente de Correlação (Kendall's tau_b)	Sig. (2T)
	Texto 1		Texto 2		Texto 3	
<b>Texto 1</b>	-	-	0.805**	0.000		
<b>Texto 2</b>	0.805**	0.000	-	-	0.746 **	0.000
<b>Texto 3</b>			0.746 **	0.000	-	-

\*\* significativo para um nível de confiança de 99% ( $p < 0,01$ )

**Anexo XI**

Estudo da correlação entre as variáveis Precisão da Leitura e Velocidade da Leitura

**Correlations**

			PLi	VLi
Kendall's tau_b	PLi	Correlation Coefficient	1.000	.287**
		Sig. (2-tailed)	.	.008
		N	52	52
	VLi	Correlation Coefficient	.287**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.008	.
		N	52	52
Spearman's rho	PLi	Correlation Coefficient	1.000	.374**
		Sig. (2-tailed)	.	.006
		N	52	52
	VLi	Correlation Coefficient	.374**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.006	.
		N	52	52

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Anexo XII

Descriptives					
				Statistic	Std. Error
VL_txt2	Mean			123,2340	3,14952
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		116,9111	
		Upper Bound		129,5570	
	5% Trimmed Mean			123,7101	
	Median			120,1500	
	Variance			515,814	
	Std. Deviation			22,71153	
	Minimum			59,49	
	Maximum			168,00	
	Range			108,51	
	Interquartile Range			25,01	
	Skewness			-,262	,330
	Kurtosis			,289	,650
PL_txt2	Mean			99,2012	,12548
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		98,9493	
		Upper Bound		99,4531	
	5% Trimmed Mean			99,2973	
	Median			99,5800	
	Variance			,819	
	Std. Deviation			,90481	
	Minimum			96,22	
	Maximum			100,00	
	Range			3,78	
	Interquartile Range			1,26	
	Skewness			-1,379	,330
	Kurtosis			1,813	,650

## Anexo XIII

### Model Summary and Parameter Estimates

Dependent Variable: VLi

Equation	Model Summary					Parameter Estimates	
	R Square	F	df1	df2	Sig.	Constant	b1
Linear	.095	5.224	1	50	.027	41.889	14.222

The independent variable is Ano.